Niveau(x) d'enseignement : 9 Numéro EDUQ : 9370113
Centre d'intérêt : 912

Tardif, Jean-Claude.

Exclus ou déserteurs? : les jeunes analphabètes et les difficultés scolaires vécues à l'école primaire / par Jean-Claude Tardif. -- [Sainte-Foy] : Centrale de l'enseignement du Québec, 1992.
xix, 152 p. ; 28 cm.

Résumé : p. xi-xiv. Code : D9832. Bibliogr. : p. 111-126.

Vedette(s)-secondaire(s) : Centrale de l'enseignement du Québec

Descripteur(s) : Analphabétisme • Difficulté scolaire • Dépistage • Prévention • Cheminement scolaire • Rôle de l'école • Rôle de l'enseignant • Opinion de l'enseignant • Opinion de l'étudiant • Statistiques • Questionnaire • Primaire (Ordre d'enseignement) • Education des adultes

La présente étude s'inscrit dans un projet de lutte à l'analphabétisme qui doit commencer par une stratégie de prévention dès le primaire. Elle se fonde sur une série d'entrevues menées en 1991 auprès de jeunes analphabètes fonctionnels âgés de 16 à 30 ans et de professeurs du primaire. Elle est composée de quatre chapitres. Le premier présente les éléments théoriques se rapportant à l'analphabétisme, sa nature, ses manifestations, ses causes et ses conséquences. Il insiste sur le rôle de l'école en regard du problème de l'analphabétisme fonctionnel et des difficultés scolaires. Le second chapitre aborde les facteurs scolaires susceptibles d'accroître ou d'enrayer l'analphabétisme chez les jeunes. On y traite du cheminement scolaire des jeunes analphabètes, des stratégies d'intervention utilisées et du rôle du personnel enseignant. Le troisième chapitre rend compte des entrevues individuelles des enseignants et des étudiants tandis que le quatrième dresse la liste des solutions proposées par ces deux groupes. En conclusion, l'analphabétisme procède d'une logique d'exclusion sociale que l'école reproduit de toutes pièces et les stratégies gagnantes doivent miser sur le dépistage et la prévention dès le primaire. Les questionnaires ayant servi aux entrevues figurent dans les annexes.

Type de document

Exclus ou dezerteurs

Les jeunes analphabètes et les difficultés scolaires vécues à l'école primaire

CEQ

Exclus ou dezerteurs

Les jeunes analphabètes
et les difficultés scolaires
vécues à l'école primaire

CEQ

Exclus ou déserteurs?

Les jeunes analphabètes et les difficultés scolaires vécues à l'école primaire

par
Jean-Claude Tardif
Québec, mai 1992

CEQ

De la main gauche

Je t'écris de la main gauche
Celle qui n'a jamais parlé
Elle hésite, elle est si gauche
Que je l'ai toujours cachée

Je la mettais dans la poche
Et là elle broyait du noir
Elle jouait avec les croches
Et s'inventait des histoires

Je t'écris de la main gauche
Celle qui n'a jamais compté
C'est celle qui faisait les fautes
Du moins on l'a raconté

Je m'efforçais de la taire
Pour trouver le droit chemin
Une vie sans grand mystère
Où l'on se donnera la main

Des mots dans la marge étroite
Tout tremblant, ils font des dessins
Je me sens si maladroite
Et pourtant je me sens bien

Tiens voilà, c'est ma détresse
Tiens voilà, c'est la vérité
Je n'ai jamais eu d'adresse
Rien qu'une fausse identité

Je t'écris de la main bête
Qui n'a pas le poing serré
Pour la guerre, elle n'est pas prête
Pour le pouvoir n'est pas douée

Et voilà que je la découvre
Comme un trésor oublié
Une vue que je retrouve
Pour les sentiers égarés

On prend tous la ligne droite
C'est plus court, oh oui c'est plus court
On voit pas qu'elle est étroite
Il n'y a plus de place pour l'amour

Je voulais dire que je t'aime
Sans espoir et sans regret
Je voulais dire que je t'aime, t'aime
Parce que ça sonne vrai

(Danielle Messia)

REMERCIEMENTS

La présente recherche a été rendue possible grâce à la contribution en ressources humaines de la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) et à une subvention du Secrétariat national à l'alphabétisation.

Un merci tout particulier s'adresse aux membres de l'équipe de recherche: Normande Babin, Denise Baril, Diane Laberge, Mariette Labonté et Élaine Lacasse. Merci également à Francine Ouellet et Antoine Baby, professeurs à l'Université Laval, pour leurs précieux conseils tout au long de cette démarche.

Merci à Ginette Thomas, Jocelyn Berthelot, Michèle Savard, Rosette Côté, François Beauregard, Christian Payeur et Esther Paradis qui ont accepté de relire le manuscrit. Merci au personnel de la CEQ qui a assumé le travail de transcription et de secrétariat, en particulier, Hélène Dufresne, France Duquette et Marie Poulin et au personnel du Centre de documentation, notamment, Lucie Hallé. Merci au personnel du Centre scripto-visuel de la CEQ, Louisette St-Gelais, Denny Bernard et Gérard Beaudry.

Les syndicats concernés de la Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires (FECS-CEQ) et plus particulièrement le Syndicat de l'Enseignement de Champlain, nous ont également apporté leur appui dans cette recherche et nous les en remercions.

Il convient de rendre un hommage spécial à toutes les étudiantes et tous les étudiants de même qu'aux enseignantes et aux enseignants qui ont bien voulu collaborer à la réalisation de ce projet. Sans elles et eux ce rapport n'aurait pas vu le jour.

TABLE DES MATIERES

Page

Remerciements IV

Table des matières V

Liste des tableaux VIII

Liste des annexes IX

Résumé des faits saillants XI

Présentation XV

1.0 Le contexte de la recherche XV
2.0 L'objet de la recherche XVII
3.0 La méthodologie de la recherche XVII
4.0 Une enquête de sens et de vérité XVII
5.0 Plan du rapport XIX

PREMIER CHAPITRE

L'analphabétisme, sa nature, ses manifestations, ses causes, ses conséquences 1

1.0 Nature de l'analphabétisme 3

1.1 L'analphabétisme comme forme d'exclusion sociale et scolaire 3
1.2 Évolution du concept et de sa définition 3

2.0 Manifestations de l'analphabétisme 5

2.1 Canada 5
2.2 Québec 9

3.0 Causes de l'analphabétisme 11

3.1 Les conditions socio-économiques 11
3.1.1 Un cas particulier: l'immigration 13
3.2 L'individu 13
3.3 L'environnement familial 14
3.4 L'école 15

4.0 Conséquences de l'analphabétisme 17

4.1 Conséquences économiques 18
4.2 Conséquences sociales 18
4.3 Conséquences personnelles 19

5.0 Divers courants d'analyse: une même constante 20

DEUXIÈME CHAPITRE

Difficultés scolaires et analphabétisme 21

1.0 Le cheminement scolaire 23

1.1 L'échec et les difficultés scolaires 24
1.2 Le décrochage scolaire 28
1.3 Les filières de formation 30

2.0 Les types d'interventions privilégiées 31

2.1 Le dépistage précoce 31
2.2 Le redoublement 32
2.3 Le modèle de retrait 36

3.0 Quelle stratégie privilégier? 37

4.0 Les enseignantes et les enseignants 38

4.1 Les conditions particulières de la classe 39
4.2 La condition enseignante 40
4.3 Les valeurs des enseignantes et des enseignants 40
4.4 Les perceptions et théories des enseignantes et des enseignants face aux difficultés d'apprentissage des élèves 41
4.5 L'enseignant au coeur de l'acte pédagogique 43

TROISIÈME CHAPITRE

Les résultats d'une recherche par entrevue 45

1.0 Démarche méthodologique 47

2.0 Analyse des entrevues d'enseignantes et d'enseignants 49

2.1 Les manifestations 49
2.2 Les causes 52
2.3 Les interventions 56
2.4 Deux solitudes qui se côtoient 58

3.0 Analyse des entrevues d'étudiantes et d'étudiants 58

3.1 Les manifestations 59
3.2 Les causes 62
3.2.1 Facteurs socio-économiques 62
3.2.2 Facteurs familiaux 64
3.2.3 Facteurs scolaires 65
3.2.4 Facteurs personnels 66
3.3 Les perceptions 66
3.4 La professeure, le professeur idéal et l'école idéale 68
3.5 Une population multiforme, un cheminement scolaire semblable 69

QUATRIEME CHAPITRE

Les solutions au problème de l'analphabétisme des jeunes 73

1.0 Les solutions proposées individuellement par les enseignantes et les enseignants 75

2.0 Les solutions proposées individuellement par les étudiantes et les étudiants 79

3.0 Validation par la technique du groupe nominal (TGN) 81

Conclusion 91

1.0 Une situation qui évolue 93

2.0 Des pistes de solution 94

3.0 Situations génératrices d'analphabétisme fonctionnel 99

4.0 Les grands indicateurs de l'analphabétisme des jeunes 99

5.0 Les types d'analphabètes fonctionnels 100

6.0 Émergence d'un nouvel enjeu social 101

Références 103

Bibliographie 109

LISTE DES TABLEAUX

Page

1. Population de 15 ans et plus ne fréquentant pas l'école à plein temps, selon le niveau de scolarité, Canada et Québec (Rencensements de 1976 et 1981) 6
2. Proportion de Canadiennes et de Canadiens qui ont du mal à lire et à écrire 6
3. L'analphabétisme au Canada 7
4. Population adulte « analphabète » au Québec selon l'enquête Southam News 10
5. Coûts de l'analphabétisme au Canada et estimation des coûts pour le Québec 18
6. Incidence du retard scolaire à l'enseignement primaire, secteur des jeunes, réseaux public et privé, selon le sexe (en %) 24
7. Évolution de la population des élèves en difficulté d'apprentissage au préscolaire, au primaire et au secondaire en proportion des effectifs suivants 1984-1991 25
8. Définition des élèves en difficulté d'apprentissage selon le ministère de l'Éducation 26
9. Mesures mises de l'avant par le système scolaire pour aider les jeunes handicapés ou en difficulté Québec, 1990-1991 27
10. Nombre d'abandons et probabilité d'abandonner sans diplôme au secteur des jeunes, réseaux publics et privé, selon le sexe 28
11. Raisons principales de l'abandon des études (Ontario 1988) 30
12. Coûts du redoublement selon la catégorie des redoublants - Québec 1989-1990 33
13. Les manifestations des difficultés scolaires chez les jeunes 50
14. Les causes des difficultés scolaires chez les jeunes 52
15. Les interventions des enseignantes et des enseignants pour prévenir l'analphabétisme 56
16. Les manifestations rattachées à l'analphabétisme chez les jeunes 60

17. Les causes de l'analphabétisme des jeunes 63

18. Les perceptions de l'école chez les jeunes analphabètes 67

19. Les solutions à l'analphabétisme des jeunes proposées individuellement par les enseignantes et les enseignants 76

20. Les solutions à l'analphabétisme des jeunes proposées individuellement par les étudiantes et les étudiants 80

21. Priorités d'action au niveau de l'école primaire pour prévenir l'analphabétisme fonctionnel 86

LISTE DES ANNEXES

Annexe I: Échantillon des écoles et des personnes ayant participé aux entrevues 127

Annexe II: Schéma d'entrevues individuelles auprès des enseignantes et enseignants du primaire 131

Annexe III: Schéma d'entrevues individuelles auprès des étudiantes et étudiants en classe d'alphabétisation 137

Annexe IV: Statistique Canada, enquête auprès des sortants, janvier 1992 141

RÉSUMÉ DES FAITS SAILLANTS

La présente recherche vise quatre objectifs :

- décrire la nature, les manifestations, les causes et les conséquences de l'analphabétisme chez les jeunes;
- déterminer dans quelle mesure l'école primaire est responsable de l'analphabétisme chez les jeunes;
- évaluer l'efficacité des mesures de prévention et des solutions mises de l'avant pour corriger ce phénomène dans le système scolaire québécois;
- dégager des pistes de solution applicables dès le primaire à partir des propositions faites par les premiers concernés soit le personnel enseignant et les étudiantes et étudiants.

Le rapport est divisé en quatre chapitres. Le premier chapitre présente les éléments théoriques et procède à une revue de la littérature en insistant davantage sur le rôle de l'école face au problème de l'analphabétisme fonctionnel et des difficultés scolaires.

Le second chapitre aborde les facteurs scolaires susceptibles d'accroître ou d'enrayer l'analphabétisme chez les jeunes.

Le troisième chapitre présente les résultats de l'enquête proprement dite.

Le quatrième chapitre fait état des solutions proposées par les principaux intéressés soit les enseignantes et les enseignants de même que les étudiantes et les étudiants.

Aux fins de cette étude, nous avons retenu la définition de l'analphabétisme fonctionnel telle que formulée par l'UNESCO :

> « Est fonctionnellement analphabète, une personne incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté. »

Les jeunes analphabètes que nous avons retenus pour fins d'échantillonnage sont des jeunes francophones, (garçons et filles étant répartis en part égale), âgés entre 16 et 30 ans, provenant de milieu socio-économiquement faible ou moyen. Leur portrait type nous révèle qu'ils sont nés au Québec, de famille monoparentale ou biparentale, qu'ils vivent soit dans les grandes villes, les villes de banlieue ou les régions rurales, qu'ils sont faiblement scolarisés, sans qualification professionnelle, qu'ils occupent ou ont occupé un emploi à statut précaire et qu'ils bénéficient généralement de l'aide sociale.

La recherche démontre que, l'origine socio-économique et les conditions de vie dans lesquelles les jeunes analphabètes ont été placés conditionnent leur cheminement scolaire et l'école apparaît incapable de redresser seule cette situation. Ainsi l'analphabète type que nous avons interviewé a eu des difficultés scolaires dès l'ordre primaire d'enseignement, il a subi des échecs, il a redoublé au moins une année, il est passé par les voies allégées ou les classes spéciales, il a été dépisté

comme ayant des difficultés d'apprentissage ou des troubles de conduite et de comportement, il a été orienté vers les filières professionnelles cul-de-sac (v.g. le professionnel court ou PC.) et il a quitté l'école aux alentours du troisième secondaire.

L'analphabétisme fonctionnel n'est pas un événement que l'on peut situer dans le temps mais un double processus. D'une part une personne peut devenir plus ou moins analphabète si elle n'a pas développé ses habiletés en lecture, écriture et calcul ou si les exigences de son environnement se sont accrues; d'autre part, une personne peut ne pas réussir à s'alphabétiser parfaitement si des difficultés l'en ont empêchée ou si l'école ne lui a pas fourni les moyens d'y arriver.

Plusieurs facteurs sont à la source de l'analphabétisme fonctionnel et il n'y a jamais un seul facteur susceptible soit d'empêcher quelqu'un de s'alphabétiser complètement, soit d'amener quelqu'un à redevenir analphabète. C'est une interaction entre plusieurs facteurs qui provoque l'analphabétisme fonctionnel.

Les facteurs qui sont à la source de l'analphabétisme fonctionnel peuvent se regrouper en quatre catégories et plusieurs de ces facteurs sont interreliés:

- les facteurs socio-économiques: origine sociale ou ethnique, pauvreté, chômage, assistance sociale, sous-développement, malnutrition, exclusion sociale;
- les facteurs familiaux: dévalorisation de l'éducation ou de la lecture, analphabétisme des parents, manque d'encadrement, éclatement de la famille, violence familiale;
- les facteurs individuels: handicap, trouble d'apprentissage, manque de motivation, maladie, maternité, travail;
- les facteurs scolaires: les pratiques pédagogiques, les programmes, l'évaluation, le cheminement scolaire, les styles et rythmes d'apprentissage, le climat de l'école, l'organisation scolaire, les valeurs véhiculées par l'école.

À propos de l'école, le rapport étudie en particulier les éléments du cheminement d'un analphabète fonctionnel:

- l'échec et les difficultés scolaires;
- les difficultés d'adaptation ou d'apprentissage;
- l'intégration des enfants en difficulté dans les classes régulières;
- le modèle de retrait en orthopédagogie;
- le redoublement;
- la formation professionnelle;
- le décrochage scolaire.

La recherche empirique repose sur 63 entrevues individuelles semi-structurées d'une heure chacune, réalisées à l'hiver 1991. 17 l'ont été auprès d'enseignantes et d'enseignants québécois du primaire oeuvrant en milieu défavorisé et 46 auprès d'étudiantes et d'étudiants québécois inscrits en classe d'alphabétisation.

à l'éducation des adultes, dans des commissions scolaires. Trois entrevues de groupe d'enseignantes et d'enseignants ont permis de valider les entrevues individuelles et d'identifier les interventions les plus appropriées.

Selon la littérature, il y a une forte corrélation entre l'analphabétisme, la pauvreté et les difficultés scolaires. Considérée comme le meilleur rempart contre l'analphabétisme, l'école peut contribuer à le réduire à la condition qu'on lui en donne les moyens et que l'on concentre les ressources sur le dépistage et la prévention, dès la petite enfance et l'école primaire. Les recherches recensées concluent à une responsabilité partagée face à l'analphabétisme mais soulignent que l'école a un rôle primordial pour corriger l'analphabétisme et réduire les écarts qu'il occasionne.

Les entrevues individuelles, pour leur part, ont corroboré les recherches antérieures en apportant un certain nombre de nuances.

1. L'origine socio-économique demeure le facteur déterminant du cheminement scolaire des jeunes mais de plus en plus on observe que des jeunes de classe moyenne joignent les rangs des futurs analphabètes. Par conséquent, l'appauvrissement d'une fraction importante de la population pourrait avoir un effet d'exclusion scolaire sur les jeunes issus de ces familles (pensons aux familles monoparentales dirigées par des femmes et aux jeunes contraints de travailler).

2. À première vue les jeunes analphabètes ne sont pas dépourvus d'habiletés ni d'intelligence. Elles et ils n'ont pas eu de chance ni de stimulation. Cependant certaines et certains d'entre elles et eux étaient tout simplement en rupture avec l'école et un système qu'ils ont préféré déserter.

3. L'école québécoise a réussi à alphabétiser la majorité de la population mais les politiques gouvernementales adoptées ces dix dernières années semblent l'avoir handicapée fortement. Les jeunes et les professeurs ont pointé du doigt le nombre d'élèves par classe, les programmes chargés, l'insuffisance des ressources professionnelles, le climat de l'école, l'évaluation, les conditions d'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et l'état de la formation professionnelle. Ces conditions semblent avoir eu un effet d'exclusion sur les jeunes à risque.

4. Les difficultés scolaires sont responsables en bonne partie de l'abandon scolaire et par conséquent de l'analphabétisme qui en résulte. Ces difficultés débutent très tôt à l'école soit dès l'école primaire et quelquefois dès le préscolaire. Mais cela n'est pas absolu puisque certains jeunes analphabètes fonctionnels ont décroché pour d'autres motifs: démotivation, maladie, déménagements, alcoolisme, mauvais classement ou mauvaise orientation scolaire, manque de discipline ou d'encadrement, perturbation personnelle ou abus physique et sexuel, obligation de travailler, etc.

5. La majorité des jeunes qui échouent, décrochent et se retrouvent en classe d'alphabétisation sont des garçons. Par conséquent, les facteurs socio-économiques ou scolaires ne sont pas absolus et d'autres facteurs interviennent tels les valeurs de la famille, la culture du milieu, l'importance que la société accorde aux études et à l'école, l'éclatement du noyau familial, l'obligation de travailler, l'attrait pour la société de consommation, les transformations du marché du travail, l'estime de soi, les rapports affectifs, le rôle du père, etc.

6. Par ailleurs, beaucoup de jeunes de milieux pauvres ou victimes d'une déficience quelconque persévèrent à l'école et réussissent à s'alphabétiser. Ce qui apparaît comme déterminant c'est la combinaison de plus d'un facteur et l'interaction entre ces facteurs.

7. Au chapitre des solutions d'ordre scolaire les jeunes ont dit préférer les pratiques pédagogiques et le climat scolaire des classes d'alphabétisation à ceux qu'ils ont connus en classe ordinaire. La persévérance, la patience, le respect, l'humour, l'éventail des méthodes, les horaires souples, les petits groupes, l'entraide, la communication sont des qualités qu'ils apprécient.

8. Quant au personnel enseignant, il formule des solutions différentes selon qu'il s'exprime individuellement ou collectivement. Individuellement, il suggère de réduire la lourdeur de la tâche, la taille des groupes, l'évaluation à outrance et il souhaite davantage de perfectionnement. Collectivement ou en groupe, il cible l'organisation scolaire, l'absence de dépistage et de suivi scolaire des jeunes en difficulté, l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, les classes jumelées, le peu de collaboration en équipe-école, le manque de ressources professionnelles pour venir en aide aux jeunes et aux enseignantes et enseignants, etc.

En conclusion le rapport de recherche insiste sur la nécessité de faire de la prévention de l'analphabétisme une priorité. Il s'agit entre autres de développer des mécanismes de dépistage précoce des populations cibles qui manifestent des déficiences personnelles et celles qui proviennent des milieux socio-économiquement faibles. Par la suite, des conditions facilitantes et des mécanismes d'aide et de support aux jeunes ainsi dépistés, à leurs parents et aux enseignantes et enseignants qui les reçoivent s'imposent. À la dynamique d'exclusion et de marginalisation qui s'est imposée depuis une dizaine d'années, il est désormais temps de substituer une dynamique d'intégration scolaire et sociale de tous les jeunes.

PRÉSENTATION

1.0 Le contexte de la recherche

Depuis le début de 1991, les médias québécois n'ont cessé de souligner l'ampleur du phénomène du décrochage scolaire au Québec. On estimait qu'en 1988-1989, 33 600 jeunes avaient abandonné leurs études avant d'avoir obtenu un diplôme au secteur des jeunes, dans les commissions scolaires du Québec.[1] Les décrocheurs représentaient 35,7 % de la clientèle étudiante, les garçons abandonnaient dans une proportion de 42,4 % contre 28,8 % pour les filles. Pis encore, le taux d'abandon apparaît en hausse constante depuis 1985-1986 et l'écart entre les garçons et les filles s'agrandit au détriment des premiers. (MEQ, 1991)

Ces chiffres eurent, bien évidemment, l'effet d'une bombe. Ils venaient s'ajouter aux données d'une enquête, menée en 1987 par Southam News, révélant que 24 % des Canadiennes et des Canadiens étaient analphabètes de base ou fonctionnels. Ce taux passait à 28 % pour le Québec, ce qui lui valait d'occuper l'avant-dernier rang, juste avant Terre-Neuve. (Groupe Innova, 1987)

Ajoutons à cela les données d'une étude, parue à l'automne 1991, sous la plume de Sylvie Roy, et qui révèle qu'en 1989-1990, les activités d'alphabétisation dans les commissions scolaires avaient rejoint 21 806 personnes. Les personnes âgées de 30 à 49 ans étaient les plus nombreuses à s'inscrire aux activités d'alphabétisation soit 43 % tandis que les moins de 30 ans représentaient 33,3 % des personnes inscrites. En 1987-1988, ces dernières comptaient pour près de la moitié des inscriptions. (MEQ, 1990 et MEQ, 1991)

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) souligne pour sa part, dans un avis sur l'alphabétisation produit en 1990, que les statistiques indiquent des taux relativement peu élevés d'analphabètes complets chez les moins de 35 ans, soit environ 2 %. Ceci démontre les effets positifs de la réforme scolaire des années soixante.

Cependant, le CSE ne manque pas de rappeler que :

> « ... même si ces jeunes maîtrisent les codes usuels du langage, 14 % manifestent des carences importantes d'éducation de base. Il y aurait donc 16 % des moins de 35 ans qui n'auraient pas les capacités requises pour fonctionner adéquatement dans la société actuelle. » (CSE, 1990)

À l'heure des bilans, le CSE ne peut manquer de porter un jugement sévère sur l'état actuel de l'éducation au Québec :

> « Bien que des pas de géant aient été accomplis en la matière, le système d'éducation n'arrive toujours pas à donner à tous cette éducation de base qu'on juge absolument minimale dans notre société. » (CSE, 1990)

Or si le problème émerge au milieu du secondaire, c'est dès l'école primaire qu'il prendrait racine :

> « Dès le début de l'enseignement primaire, constate le CSE suite à une consultation dans les écoles, bon nombre d'enfants semblent destinés à l'échec scolaire (...). Les échecs et les retards scolaires accumulés au primaire déclenchent souvent le processus conduisant un jeune à un dysfonctionnement scolaire et social. » (CSE, 1990)

Quoique prudent sur les conséquences d'un éventuel échec ou abandon scolaire, le CSE touche du doigt une question centrale et c'est celle à laquelle veut tenter de répondre la présente recherche:

> Est-ce qu'une trajectoire conduisant à l'analphabétisme fonctionnel ne prendrait pas sa source à l'école primaire?

En effet les données disponibles et les récentes recherches mettaient davantage l'accent sur l'ordre secondaire d'enseignement puisque c'est à ce niveau que se produisent les abandons scolaires, lesquels constituent la voie royale vers l'analphabétisme. Ainsi, commentant le document d'orientation sur la réussite scolaire du ministre de l'Éducation, monsieur Michel Pagé, en septembre 1991, l'éditorialiste et directrice du journal *Le Devoir*, Lise Bissonnette, écrit:

> « Mais enfin, quand la maison brûle, il faut peut-être trier les problèmes et sauver les enfants avant de convoquer un comité de réflexion sur les carences du système de chauffage. Et le secondaire est aujourd'hui une maison qui brûle. » (Bissonnette, 1991)

L'idée que l'école primaire est une étape décisive qui affecte l'ensemble du cheminement scolaire des jeunes n'est pas partagée par tout le monde. Pourtant ce sont ces premières années qui façonnent toute une vie, tant au plan intellectuel, affectif que social. Nous nous sommes alors interrogés sur l'efficacité des mesures prises au secondaire pour prévenir l'abandon; n'est-il pas un peu tard pour intervenir au secondaire? Advenant que les jeunes analphabètes aient vécu très tôt des difficultés scolaires et que ces difficultés se soient répercutées tout au long de leur cheminement scolaire, on pourrait être porté à croire que toute mesure correctrice à l'école secondaire aura une efficacité bien relative si on ne prévient pas le problème à sa source dans la mesure, bien sûr, où l'école est en cause.

De plus, des données statistiques et diverses analyses sont venues confirmer l'hypothèse de l'incidence des retards scolaires et des redoublements au primaire sur les risques d'abandon au secondaire (Ristic et Brassard, 1991; Brais, 1991; Beauchesne, 1991). Parallèlement, Statistique Canada rendait publiques des données sur les habitudes d'écriture et de lecture des Canadiennes et des Canadiens, lesquelles confirment l'ampleur de l'analphabétisme fonctionnel (Statistique Canada, 1991).

Si ces données révèlent l'ampleur du phénomène, au Québec, en termes statistiques, elles cachent deux éléments importants du problème. Premièrement, comment les jeunes analphabètes et le personnel enseignant perçoivent-ils le problème et quelle responsabilité attribuent-ils à l'école? Des entrevues en profondeur s'imposaient si l'on voulait tenir compte de leur point de vue sur le sujet. Deuxièmement, lorsque l'on signale le rôle de l'école et du personnel, n'y a-t-il pas des distinctions à faire entre l'ordre primaire d'enseignement et l'ordre secondaire? Naturellement, les recherches attribuent au secondaire la responsabilité de la persévérance des jeunes et de leur diplomation soit! Mais on se demande rarement si le problème n'est pas davantage relié au cheminement des jeunes dès le préscolaire et le primaire.

Si nous avons choisi d'étudier l'école primaire c'est en grande partie parce qu'elle a justement pour mission d'alphabétiser et de socialiser les jeunes en vue de les préparer à réussir des études secondaires et à affronter les multiples situations de vie en société, au travail et dans la vie privée. Or, la présence à l'éducation des adultes d'une proportion importante de jeunes âgés entre 15 et 30 ans en

processus d'alphabétisation aux côtés d'adultes qui ont à peine fréquenté l'école, nous oblige à nous interroger sur les mécanismes scolaires qui sont susceptibles de conduire à une telle situation.

2.0 L'objet de la recherche

L'objet de cette recherche consiste à identifier les facteurs qui, de la perception même des jeunes et des enseignantes et enseignants, contribuent à produire de jeunes analphabètes, en particulier, les facteurs scolaires. À quoi reconnaît-on les futurs analphabètes fonctionnels? Qu'est-ce qui fait qu'elles et ils abandonnent leurs études sans que l'école puisse les retenir? Celles-ci et ceux-ci attribuent-ils leur analphabétisme à l'école ou à d'autres facteurs? Ces difficultés ne remonteraient-elles pas justement jusqu'au primaire? Les enseignantes et les enseignants sont-ils capables de dépister les futurs analphabètes et quels moyens prennent-ils pour prévenir cette éventualité? Enfin qu'est- ce qui devrait être fait, selon les uns et les autres, pour que l'école réussisse à alphabétiser la totalité des jeunes?

3.0 La méthodologie de la recherche

Afin d'apporter une réponse à ces questions, nous avons opté pour une recherche de type qualitatif.

Nous avons d'abord procédé à une revue de la littérature nord-américaine et européenne sur le sujet. Nous avons recensé les études statistiques afin de tracer un portrait le plus exact possible du phénomène. Nous avons alors dégagé, à travers les écrits, les grandes lignes de la nature du phénomène, ses manifestations, ses causes, ses conséquences et les mesures les plus répandues de lutte contre l'analphabétisme. Nous nous sommes attardés davantage à ce qui concerne l'école et son environnement immédiat, plus particulièrement l'école primaire.

Dans un deuxième temps, nous avons conduit deux séries d'entrevues individuelles. Une première série visait les étudiantes et étudiants inscrits en classe d'alphabétisation, dans les commissions scolaires du Québec. La deuxième série a été menée auprès d'enseignantes et d'enseignants de l'ordre primaire d'enseignement public québécois.

Troisièmement, nous avons réuni trois groupes d'enseignantes et d'enseignants du primaire afin de valider les résultats des entrevues individuelles et de dégager des solutions et des priorités d'action en vue de réduire le nombre d'analphabètes fonctionnels et éventuellement de prévenir l'analphabétisme dès le primaire.

4.0 Une quête de sens et de vérité

Nous n'avons pas l'intention de défendre ici les vertus de la recherche qualitative. Ses lettres de noblesse lui sont suffisamment acquises. Nous voulons cependant insister sur les atouts d'une recherche par entrevue quand il s'agit d'une question aussi chargée de signes, de symboles et de signification que de témoignages sur des histoires de vie perturbée et marquée par l'échec. Ici ce n'est pas le nombre qui importe ni les courbes de croissance ou de déclin. C'est l'humain et l'affectif qui sont au centre de cette recherche. C'est de cette dimension dont nous voulons rendre compte. Voici pourquoi nous avons choisi de donner la parole à celles et ceux qui vivent et côtoient l'analphabétisme, soit en tant que jeunes, soit en tant qu'intervenantes ou intervenants auprès de ces mêmes jeunes.

Cette approche ne peut cependant nous éviter une réflexion sur le sens qui se dégage des actions évoquées et sur la vérité qui émerge des témoignages entendus. N'y a-t-il pas un risque de biaiser l'analyse lorsque l'organisation qui commande un tel rapport a un intérêt quelconque dans ce qui en ressort?

La question de la proximité du chercheur avec le lieu où le changement social s'organise est étudiée notamment par Marc-Henry Soulet. Selon ce dernier, la popularité des méthodes de recherche qualitative doit être interprétée comme le symptôme d'un phénomène plus large (Soulet, 1987). C'est en fait le rapport à l'action et à la vérité qui est en redéfinition. Michel Foucault, de son côté, constate que l'intellectuel s'est longtemps octroyé le monopole de la parole en tant que maître de vérité et représentant de l'universel (Foucault, 1977). Mais la chute des modèles nous oblige à une nouvelle quête de sens.

En fait la question majeure en recherche porte sur la vérité. Derrière le débat de la « science » sur « l'objectivité », sur la « neutralité », sur « l'extériorité » du chercheur, se cache une interrogation épistémologique profonde: "Qu'est-ce que la vérité scientifique? » Ce que prétendent plusieurs adeptes de l'approche qualitative en recherche c'est que la science relève d'autre chose. Tout en admettant que l'idée d'une connaissance objective se soutient et qu'il y a des « discours faux », certains, comme Serge Latouche, croient que « la science comme discours disant le réel est un projet impossible et mystificateur ». (Latouche, 1987)

M.-H. Soulet préfère parler d'« effets de vérité ».

> « Il n'est donc plus question pour la réflexion scientifique de procéder au partage du vrai et du faux, mais plutôt de comprendre comment à un moment historiquement donné se constituent des « effets de vérité » à l'intérieur de positions pratiques ou discursives pas plus vraies que fausses naturellement. » (Soulet, 1987).

Les résultats des entrevues réalisées pour la présente recherche constituent une production de connaissances légitimes sur le social et l'approche qualitative utilisée ne prétend rien de plus que d'apporter certaines réponses aux questions que l'on se pose et par conséquent elle se présente comme une forme de connaissance parmi d'autres.

Par conséquent, il ne faut pas chercher d'abord dans ces entrevues des vérités statistiques ou des évidences au sujet d'un objet sociologique donné. Il faut y voir des « effets de vérité » qui émergent de témoignages et de réflexions d'actrices et d'acteurs que l'étude cherche à faire remonter au rang de sujet. Ce que nous apprennent des dizaines et des dizaines d'heures d'écoute et d'entrevues peut nous aider à comprendre et à transformer le réel aussi bien que les plus éloquentes démonstrations académiques.

Ces recherches et ces études quantitatives sont nécessaires toutefois pour bien poser le problème et aider à orienter les solutions dans la bonne direction. Voilà pourquoi la présente recherche s'appuie sur une abondante revue de la littérature.

5.0 Plan du rapport

Le rapport de recherche se divise en quatre chapitres. Le premier chapitre traite de l'analphabétisme, sa nature, ses manifestations, ses causes et ses conséquences. L'accent est mis sur l'analphabétisme fonctionnel c'est-à-dire sur cette carence qui affecte une catégorie de jeunes qui sont passés par le système scolaire mais qui ne savent pas suffisamment lire, écrire et compter pour satisfaire aux exigences de la société moderne.

Le deuxième chapitre aborde les facteurs scolaires susceptibles d'accroître ou d'enrayer l'analphabétisme chez les jeunes. On y traite du cheminement scolaire des jeunes analphabètes, des stratégies d'interventions utilisées et du rôle du personnel enseignant.

Le troisième chapitre rend compte des entrevues individuelles des enseignantes et des enseignants de même que des étudiantes et des étudiants, tandis que le quatrième chapitre dresse la liste des solutions proposées par ces deux groupes.

En conclusion, nous serons amenés à constater que l'analphabétisme en général et l'analphabétisme des jeunes en particulier procède d'une logique d'exclusion sociale que l'école reproduit de toutes pièces. Certaines et certains subissent une exclusion sociale en raison des conditions socio-économiques défavorables dans lesquelles elles et ils ont été élevés et ont grandi. Pour reprendre l'image de la série télévisée Cormoran, elles et ils ont été marqués du syndrome de « l'Anse aux maudits ». D'autres subissent une exclusion économique en raison d'une absence de diplôme ou de qualification professionnelle qui les maintient dans des emplois précaires et mal rémunérés, le chômage et le bien-être social.

D'autres enfin ont connu, dès leur jeune âge, une exclusion scolaire en raison d'une distance infranchissable entre la culture de leur milieu et celle de l'école, entre le niveau de langage de leur milieu et celui de l'école, entre leur faible rendement scolaire et l'excellence de l'élite, entre leurs habiletés manuelles et leurs choix professionnels et ceux des enfants de milieux favorisés.

Il ressort cependant que si le facteur socio-économique est le plus déterminant, c'est davantage une combinaison de facteurs qui provoque l'exclusion scolaire et qui génère une catégorie d'analphabètes dits fonctionnels. Par conséquent, il n'y a pas de remède miracle. Comme les causes identifiées sont multiples, les solutions également devront être multiples. C'est donc à un grand projet de lutte à l'analphabétisme que nous convie la présente étude, à commencer par une stratégie de prévention dès le primaire.

PREMIER
CHAPITRE

L'ANALPHABÉTISME: SA NATURE, SES MANIFESTATIONS, SES CAUSES ET SES CONSÉQUENCES

1.0 NATURE DE L'ANALPHABÉTISME

Dans l'étude de l'analphabétisme, il faut tenir compte de plusieurs considérations. Il faut donc préciser tout d'abord les définitions que nous utiliserons en cours de route, examiner la qualité des sources et instruments de mesure, avant de jeter un coup d'oeil sur l'ensemble de ce phénomène que l'on appelle l'analphabétisme fonctionnel.

1.1 L'analphabétisme comme forme d'exclusion sociale et scolaire

Avant de présenter les résultats des entrevues et notre analyse, nous croyons utile de faire état des principaux constats relevés dans des recherches antérieures ou dans des analyses à caractère plus théorique.

La revue de la littérature[2] nous a permis de constater que des recherches ont établi un lien entre l'analphabétisme et la pauvreté, entre l'analphabétisme et des problèmes familiaux et entre l'analphabétisme et des déficiences individuelles. D'autres s'attachent davantage à l'école, à ses pratiques pédagogiques, à ses mécanismes et à son organisation. Nos recherches ont mis en évidence le fait que le cheminement scolaire conduit une forte proportion de jeunes, de milieux socio-économiquement faibles, de difficultés en échecs répétés jusqu'au décrochage. Elles suggèrent qu'il existe un lien étroit entre l'analphabétisme et l'abandon prématuré des études.

Les diverses recherches établissent une variété de facteurs qui agissent sur l'analphabétisme et que l'on peut regrouper ainsi: les facteurs socio-économiques, les facteurs familiaux, les facteurs individuels et les facteurs scolaires. Elles admettent généralement que les facteurs socio-économiques sont déterminants.

Certains chercheurs divergent cependant d'opinion sur l'importance relative du facteur scolaire. Même les personnes que nous avons choisi d'interviewer ne font pas toujours une distinction très claire entre ce qui relève de l'école et ce qui relève de la société, de la famille ou de l'individu.

Indépendamment de l'importance relative des divers facteurs, la plupart des auteurs admettent que dans l'analphabétisme, se conjuguent deux formes d'exclusion: une exclusion sociale et une exclusion scolaire. Le jeune analphabète n'a pas accès aux mêmes droits ni aux mêmes avantages que l'ensemble de la population. Il n'a généralement pas accès aux biens de consommation courants, ni à un logement adéquat, ni à une saine alimentation, ni à la culture, ni aux diverses formes de représentation politique, que ce soit au niveau municipal, scolaire ou syndical. C'est ce que nous appelons l'exclusion sociale.

De plus, il se voit privé de la possibilité d'obtenir un diplôme qui lui ouvrirait la porte pour un emploi qualifié et rémunérateur puisqu'il n'a pas les prérequis voulus en lecture, en écriture et en calcul. Les retards qu'il a subis, les échecs qu'il a accumulés, les voies spéciales dont il a été le champion en font un « exclu » dans l'école et il aboutit généralement à l'abandon scolaire en cours de route.

1.2 Évolution du concept et de sa définition

L'analphabétisme n'est pas un phénomène indifférencié. Il recouvre diverses réalités de sorte qu'une définition s'impose au préalable.

Jetons un regard sur les États-Unis pour illustrer l'évolution des critères d'alphabétisation de 1750 à aujourd'hui. En 1750, le fait de savoir écrire son nom était suffisant pour être considéré comme alphabétisé: plus de 75 % des hommes blancs pouvaient signer leur nom; au recensement de 1840, 90 % des personnes disent qu'elles peuvent lire et écrire. De 1850 à 1900, on considérait qu'une personne qui pouvait signer son nom et réciter de mémoire de courts passages bibliques ou autres savait lire. Par contre, lors du recrutement des militaires, au moment de la Première Guerre mondiale, on s'apercevait que certains ne pouvaient ni lire ni comprendre de courts textes. Il faudra attendre les années 1950 pour qu'un troisième critère apparaisse, la compréhension. Finalement, ce standard (défini par une élite économique, politique et sociale) n'est plus adéquat pour les besoins contemporains. (Myers, 1984)

Actuellement, dans la littérature portant sur l'analphabétisme, il existe peu de consensus sur les définitions. Elles sont souvent imprécises, relatives, contextuelles et se modifient en même temps que les besoins de la société et de l'individu.

L'UNESCO a établi, en 1978, les définitions suivantes:

alphabète: personne capable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne;

analphabète: personne incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne.

Cependant, une telle distinction ne permettait pas de caractériser les personnes qui se situaient entre les deux pôles ou encore les personnes dont les capacités de lecture et d'écriture se retrouvaient déqualifiées par suite d'un développement social ou technologique exigeant davantage de compétences en lecture, écriture et calcul. C'est alors que l'UNESCO a introduit le concept d'analphabète fonctionnel.

Actuellement, ce concept est le plus répandu mais aussi le plus controversé. Il a été introduit pour décrire une réalité propre aux pays industrialisés. Dépendant des exigences minimales de la société, de la culture, de la politique et de l'économie, la définition de ce terme peut prendre toute une série de variantes comportant des critères plus ou moins strictement définis.[3]

L'analphabétisme complet ou de base suppose une absence quasi complète d'habiletés en lecture, écriture et calcul tandis que l'analphabétisme fonctionnel réfère à des habiletés insuffisantes. La définition que donne l'UNESCO de cette forme relativement nouvelle d'analphabétisme nous apparaît la meilleure pour traduire la réalité québécoise et canadienne.[4]

> « Est fonctionnellement analphabète, une personne incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté. » (UNESCO, 1989)

Cette définition respecte le fait que l'on est plus ou moins analphabète et qu'il n'y a pas de distinction tranchée entre celles et ceux qui ne le sont que partiellement et celles et ceux qui le sont entièrement. Il s'agit d'un continuum et non de catégories sociales ou culturelles précises.

« À l'UNESCO et dans beaucoup de pays industrialisés (dont le Canada), on parle d'analphabétisme fonctionnel. (...) C'est effectivement un nouveau phénomène social, qui tend à croître plutôt qu'à disparaître, inhérent à la civilisation postindustrielle qu'on peut appeler aussi de l'information." (Hautecoeur, 1990)

Cette définition permet de rendre compte de la diversité d'une population, des cultures différentes et des environnements disparates qui caractérisent maints pays. De plus, elle présente suffisamment de latitude pour représenter aujourd'hui et demain l'analphabétisme tel qu'il peut apparaître dans un univers constamment en évolution.

Par conséquent, l'analphabétisme est une notion qui évolue et sa signification est différente selon les époques. Qui n'a pas connu des personnes qui, sans être allées à l'école, ont réussi leur vie et quelquefois ont fait des affaires avec succès. C'était au début du siècle. Après la Seconde Guerre, déjà, il était préférable d'avoir complété l'école primaire tandis que depuis les années quatre-vingt un diplôme d'études secondaires est exigé à tous les niveaux comme base d'accès aux emplois.

2.0 MANIFESTATIONS DE L'ANALPHABÉTISME

Maintenant que nous avons fait le tour des définitions et démontré leur évolution, nous examinerons les manifestations de l'analphabétisme au Canada et au Québec.

2.1 Canada

Chaque problématique, qui attire l'attention de certaines personnes ou spécialistes, nécessite d'être quantifiée pour que des politiques sociales, économiques et gouvernementales soient émises. L'analphabétisme n'échappe pas à cette exigence.

Aux recensements de 1961 et 1965, on estimait à moins de 5 % les personnes analphabètes au Canada, pays qui assurait l'instruction pour tous. Ce problème était considéré en voie de disparition. Vers les années soixante-dix, certains s'alarmaient du nombre de personnes analphabètes et du fait que la main-d'oeuvre était moins qualifiée. On a alors tenté, à partir des recensements, d'estimer le pourcentage de la population qui pouvait être considérée comme analphabète. Le critère, communément utilisé, fut alors le nombre d'années de scolarité. Ainsi, au Canada, on l'estimait à 28,5 % en 1976, à 20 % en 1981 (tableau 1) et à 23,9 % en 1986 (Hautecoeur, 1988). De plus, d'un recensement à l'autre, on notait une baisse notable du taux de sous-scolarisation. Plusieurs ont alors conclu que l'analphabétisme était en régression au Canada et au Québec.

TABLEAU 1

Population de 15 ans et plus ne fréquentant pas l'école à plein temps, selon le niveau de scolarité CANADA ET QUÉBEC (RECENSEMENTS DE 1976 ET 1981)

		moins de 5 ans	de 5 à 8 ans	moins de 9 ans
1976 -	CANADA	5,5 %	23 %	28,5 %
	QUÉBEC	7,5 %	29 %	36,5 %
1981 -	CANADA	4 %	16 %	20 %
	QUÉBEC	6 %	20,5 %	26,5 %

Source: Alpha 88

En fait, on ne se rendait pas compte que le critère des années de scolarité ne mesurait pas une partie du phénomène soit le cas des personnes qui, faute d'avoir entretenu leurs habiletés acquises à l'école, ont vu leurs compétences déqualifiées avec le temps ou à la suite d'une mise à pied ou de changements technologiques.

C'est alors que des critiques ont été adressées aux organismes chargés de dresser le portrait de l'analphabétisme (Boucher, 1989; UNESCO, 1989). Face à ces critiques, Southam News a fait mener en 1986 une enquête nationale pour évaluer le taux d'analphabétisme au Canada. Cette étude visait à dénombrer les personnes analphabètes à partir d'épreuves pratiques lors de situations courantes de la vie quotidienne pour tester leurs compétences de base en lecture, écriture et calcul. Le tableau 2 expose le taux de réussite aux diverses épreuves.

TABLEAU 2

Proportion de Canadiennes et de Canadiens qui ont du mal à lire et à écrire

Combien de Canadiennes et de Canadiens ont du mal à lire et à écrire et ont besoin d'aide pour	
• Lire des documents gouvernementaux et administratifs	39 %
• Remplir des formulaires	28 %
• Écrire des lettres	21 %
• Trouver un numéro dans l'annuaire téléphonique	18 %
• Lire le journal	16 %
• Lire les instructions sur un flacon de médicament	15 %
• Lire le nom des produits en magasin	10 %
• Plusieurs des éléments ci-dessus	49 %

TABLEAU 2 (suite)

Combien de Canadiennes et de Canadiens ont du mal à lire et à écrire et ont besoin d'aide et ne peuvent pas

• Repérer un montant dans la table d'impôt sur le revenu	70 %
• Trouver un magasin dans les pages jaunes	50 %
• Encercler le solde dû sur la facture de téléphone	29 %
• Encercler le panneau de signalisation correct	13 %
• Signer la carte d'assurance sociale	11 %
• Lire les instructions d'un sirop contre la toux	10 %
• Encercler la date d'expiration sur le permis de conduire	6 %

Source : **The Creative Research Group** (voir Cierra, 1990)

En fait, le critère « de pouvoir se débrouiller » dans la société d'aujourd'hui, comparativement au niveau de scolarité, a permis de relativiser les données portant exclusivement sur le nombre d'années de fréquentation scolaire. Ainsi, on constate que 72 % des personnes qui ont moins de cinq ans de scolarité sont analphabètes alors que 28 % sont alphabètes; de même on retrouve 53 % des personnes analphabètes parmi celles qui ont de 5 à 8 ans de scolarité.

Jusque là, on considérait que la fréquentation scolaire obligatoire assurait l'alphabétisation, en fait, que les analphabètes étaient généralement : les personnes âgées ou des personnes d'origine ethnique nouvellement arrivées au pays (Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, 1986). Avec ses 4,5 millions de personnes analphabètes, à un titre ou à un autre, le Canada affiche un taux peu enviable de 24 % d'analphabétisme (voir tableau 3). La crise économique des années soixante-dix et les changements technologiques ont contribué à la redécouverte de l'analphabétisme dans certains milieux. (UNESCO, 1990)

TABLEAU 3

L'analphabétisme au Canada

	% de la population	Nombre estimé d'analphabètes
Terre-Neuve	44 %	180 000
Maritimes	25 %	320 000
Québec	28 %	1 370 000
Ontario	24 %	1 600 000
Saskatchewan, Manitoba	19 %	290 000
Alberta	21 %	360 000
Colombie Britannique	17 %	360 000
CANADA	24 %	4 500 000

Source : **The Creative Research Group** (voir Cierra, 1990)

L'enquête de Southam News a donc fait éclater le mythe à l'effet que l'analphabétisme serait le propre des pays en voie de développement. Elle a également démontré que dans un même pays les différences pouvaient être significatives d'une région à l'autre.

Le tableau 3 nous montre que l'analphabétisme augmente de l'ouest vers l'est. Ainsi en Colombie-Britannique nous retrouvons le taux le plus faible (17 %) et à Terre-Neuve, le plus élevé (44 %). Par contre, sur le plan quantitatif, c'est l'Ontario (1 600 000) et le Québec (1 370 000) (où la population est plus grande) qui comptent le plus grand nombre, soit les deux tiers des personnes analphabètes du Canada. (Cairns, 1988)

On constate également que Southam News ne mesure pas que les capacités de lecture et d'écriture; il tient compte des capacités de fonctionner dans la société. On peut toujours critiquer la façon dont Southam News a choisi de le faire, il n'en demeure pas moins qu'il amène un éclairage nouveau sur cette problématique. Ainsi, plusieurs personnes analphabètes au Canada ne se retrouvaient pas dans cette étude. D'autres estimaient qu'elle présentait un tableau trop sombre de la situation.

Statistique Canada, suivant une recommandation du Secrétariat national à l'alphabétisation, a mené à son tour une enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement, visant à compléter l'étude de Southam News. Cette enquête, menée à l'automne 1989 et dont les premiers résultats ont été publiés en 1990, a permis de rejoindre, par des entrevues à domicile, plus de 9 500 personnes à travers le Canada. Contrairement aux précédentes, cette recherche situe l'alphabétisation fonctionnelle sur un continuum plutôt que de la diviser en catégories.

Ainsi, plutôt que de catégoriser les personnes analphabètes en deux groupes (analphabètes complets et analphabètes fonctionnels), Statistique Canada a choisi d'établir des niveaux de « confort » face à la lecture, à l'écriture et au calcul. On parle donc ici de 4 niveaux.

Niveau 1 : Les répondantes et répondants ont de la difficulté à utiliser du matériel écrit et sont les plus susceptibles de déclarer ne pas être capables de lire. L'enquête révèle que sept pour cent des Canadiennes et Canadiens se situent au niveau 1.

Niveau 2 : Les répondantes et répondants ne sont capables d'utiliser du matériel écrit que pour accomplir des tâches élémentaires comme repérer un mot familier dans un texte simple, comme identifier les articles d'une liste d'épicerie dans une annonce de supermarché. Neuf pour cent des Canadiennes et Canadiens sont au niveau 2.

Niveau 3 : Les répondantes et répondants peuvent utiliser du matériel de lecture dans un certain nombre de situations à condition que ce matériel soit clair et que les tâches à accomplir soient simples, par exemple, déterminer quand retourner un formulaire à l'école fréquentée par un enfant. Vingt-deux pour cent des Canadiennes et Canadiens sont au niveau 3.

Niveau 4 : Les répondantes et répondants sont capables de remplir la plupart des exigences de lecture courante et sont polyvalents dans leurs capacités de lecture. Soixante-deux pour cent des Canadiennes et Canadiens sont au niveau 4.

On constate donc que 38 % des Canadiennes et Canadiens ont, à différents degrés, des difficultés de lecture. Seize pour cent d'entre eux éprouvent des difficultés majeures alors que 62 % sont capables de satisfaire à la plupart des exigences de lecture courante. (Miller, 1990)

2.2 Québec

Selon Southam News, le Québec affiche un taux d'analphabétisme de 28 %, dont 10 % sont considérés comme analphabètes de base et 18 % analphabètes fonctionnels. (Voir tableau 4) (Southam News, 1988)

La comparaison de la performance de la population adulte ayant réussi aux quatre séries d'épreuves linguistiques écrites (lecture, compréhension, documents et nombres) démontre que le Québec présente un taux de performance plus faible que le Canada dans son ensemble. (Hautecoeur, 1988)

Par ailleurs, si on a recours à l'indicateur du nombre d'années de scolarité, l'étude de Sylvie Roy (MEQ, 1990) nous révèle que près du quart des adultes québécois, soit 1 223 120 personnes ont moins de 9 ans de scolarité, que les femmes forment 54,6 % de ce groupe, que le problème est plus marqué chez les allophones (30,6 %) que chez les francophones (24,1 %) et chez les anglophones (14,5 %), que près de 40 % des autochtones n'ont pas atteint leur 9e année et que les régions où les taux de sous-scolarisation sont les plus élevés sont la Gaspésie (30,7 %), l'Abitibi (29,5 %) et la région de la Mauricie (27,3 %).

Boucher (1989), dans *L'analphabétisme et l'alphabétisation des francophones au Canada*, fait état de la dimension ethnoculturelle de l'analphabétisme qui caractérise la population québécoise: « On sait généralement que les minorités nationales, sauf évidemment celles qui sont directement associées aux pouvoirs dominants, comptent une plus forte proportion de personnes analphabètes que la majorité » (p. 25). En fait, il existe un rapport particulier entre l'analphabétisme et l'histoire d'un peuple.

Bien que le Québec se soit doté depuis quelques années de programmes d'alphabétisation, d'un réseau public d'éducation (commissions scolaires) et d'un réseau populaire d'alphabétisation (40 organismes volontaires sont membres du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec), les objectifs d'alphabétisation sont loin d'avoir été atteints. D'une part, les personnes rejointes par les cours d'alphabétisation des adultes ne représentent que la pointe de « l'iceberg » et, d'autre part, de plus en plus de jeunes abandonnent l'école avant d'obtenir leur diplôme d'études secondaires.

TABLEAU 4

Population adulte «analphabète» au Québec selon l'enquête Southam News

	Total*	Répartition selon l'âge		
		- 35 ans	35 à 54 ans	55 ans et +
Population adulte	(5 191 415)	(2 258 645)	(1 668 765)	(1 264 005)
Analphabètes de base	10 % (519 142)	2 % (45 173)	7 % (116 814)	25 % (316 001)
Analphabètes fonctionnels	18 % (934 455)	14 % (316 210)	20 % (333 753)	22 % (278 081)
Total	28 % (1 453 597)	16 % (361 383)	27 % (450 567)	47 % (594 081)

* En raison de l'arrondissement des pourcentages, le total des lignes ne correspond pas à la somme des éléments

(Source: voir CSE, 1990, p.8)

Cependant, lorsque l'on tient compte de l'âge, on constate (voir tableau 4) que chez les jeunes de moins de 35 ans l'analphabétisme de base a presque disparu alors qu'il se situe à 25 % chez les 55 ans et plus. On doit y voir le succès des efforts consentis collectivement pour scolariser l'ensemble des jeunes Québécois. Mais par ailleurs, on ne peut manquer de souligner que le taux d'analphabétisme fonctionnel touche tout de même près d'un jeune sur sept. Voilà une situation préoccupante qui exige une volonté et des efforts de redressement.

À titre d'illustration, l'analyse des inscriptions à des activités d'alphabétisation dans des commissions scolaires révèle qu'on y retrouve une proportion importante de jeunes. 35,7 % des 16 214 personnes inscrites en 1988-1989 avaient moins de 30 ans. Chez ce groupe, les hommes dominaient contrairement à ce qu'on pouvait observer chez les plus âgés. (MEQ, 1990)

La difficulté de ces diverses méthodes d'enquête et des résultats qu'elles produisent, c'est qu'elles n'arrivent pas à mesurer jusqu'à quel point la société génère elle-même ses propres analphabètes en développant de nouvelles exigences (formulaires à compléter, informations techniques à lire) et en haussant ses seuils d'accès aux emplois. À la limite, on pourrait affirmer que même si le nombre d'analphabètes diminuait, les nouvelles exigences sociales rendraient le problème plus aigu.

Bref, ces données et d'autres confirment qu'en général les personnes analphabètes vivent beaucoup plus que d'autres dans la pauvreté, qu'elles sont en proportion plus nombreuses à habiter au Québec ou à Terre-Neuve et à être nées à l'étranger et que les autochtones et la population carcérale représentent le taux le plus élevé d'analphabétisme. Nous verrons plus loin que le cheminement scolaire ponctué d'échecs et d'exclusions n'est pas étranger à leur situation.

3.0 CAUSES DE L'ANALPHABÉTISME

Tout individu naît analphabète. L'alphabétisation est donc une compétence qui s'acquiert au cours du développement de l'enfant en interaction avec son entourage.

Généralement, cet apprentissage est confié à l'école et supporté par l'environnement familial. Mais on constate, avec le phénomène de l'analphabétisme, que le milieu scolaire n'est pas garant de cet apprentissage. Il est à se demander ce qui a pu entraver le processus d'alphabétisation rendu indispensable pour vivre en société.

Dans la présente section, nous examinerons les causes que les chercheurs attribuent généralement à l'analphabétisme.

3.1 Les conditions socio-économiques

Les chercheurs s'entendent sur le fait qu'on retrouve souvent les analphabètes dans les secteurs les plus défavorisés de la société: les habitants des quartiers pauvres des villes, les travailleuses et les travailleurs immigrés et leurs familles ainsi que certaines populations rurales à bas revenu.

Les intervenantes et intervenants auprès des populations analphabètes le reconnaissent d'emblée: « L'analphabétisme, c'est comme une espèce d'héritage que les familles à faible revenu ont et se repassent de père en fils » (CEQ-ICEA-RGPAQ, 1991) « Les jeunes analphabètes échouent depuis leurs débuts à l'école: ils proviennent des milieux défavorisés, faut-il encore le répéter... » (Roy et Bourgeois, 1985)

Les recherches consultées suggèrent généralement un lien étroit entre l'analphabétisme et l'origine socio-économique comme il en existe un entre les difficultés scolaires et l'analphabétisme.

On rapporte constamment que les élèves provenant de milieux défavorisés sont plus susceptibles que les autres d'éprouver des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Le même constat se dégage lorsqu'on considère l'abandon prématuré des études avant l'obtention du diplôme d'études secondaires qui est considéré, aujourd'hui, comme le minimum pour obtenir un emploi et pouvoir se débrouiller convenablement dans la société.

> « Trente pour cent des écoles (de la CECM) reçoivent des élèves dont 40 à 70 % des parents vivent sous le seuil de la pauvreté. Les écoles des quartiers pauvres, de même que des localités de certaines régions, sont reconnues pour avoir une plus faible réussite et plus d'échecs scolaires, un plus grand nombre d'élèves perçus comme ayant de graves problèmes d'apprentissage et un pourcentage plus élevé d'abandons scolaires au secondaire. » (Conseil supérieur de l'éducation, 1984)

Les études effectuées ces dernières années ont démontré que les difficultés scolaires rencontrées, notamment par les jeunes provenant de milieux défavorisés, n'étaient pas imputables à des carences cognitives ou socio-affectives.

Ainsi, Bonnier Tremblay (1976) conclut que, malgré certaines différences relatives aux acquisitions scolaires et aux résultats au test de développement intellectuel de la CECM chez les plus âgés, les enfants de milieux défavorisés ne présentent ni carence, ni déficience particulière dans le domaine du développement

intellectuel. (Voir Baulu, 1985) De même, Caouette et Bourbeau (1976), dans une synthèse de dix-huit thèses de maîtrise et de doctorat de l'Université de Montréal, ne rapportent pas de différences de nature cognitive ou socio-affective, chez les enfants de milieu pauvre, comparés aux enfants de la classe moyenne, pouvant expliquer leurs difficultés scolaires.

Dans l'énoncé de politique et plan d'action intitulé *L'école québécoise* (1979), le ministère de l'Éducation du Québec considère qu'on ne peut affirmer que les difficultés des enfants des milieux défavorisés soient associées à des capacités intellectuelles inférieures à celles des enfants provenant des milieux plus favorisés.

> « On sait cependant que ces enfants participent à des valeurs, des attitudes et des intérêts qui ont été très peu investis dans le système d'éducation. » (MEQ, 1979)

En somme, nous savons désormais que les jeunes provenant de milieux socio-économiquement faibles ont davantage de difficultés scolaires que ceux provenant des milieux plus favorisés et que ces enfants ne présentent pas de déficits cognitifs pouvant rendre compte des difficultés académiques qu'ils rencontrent.

Autrement dit, un élève provenant d'un milieu pauvre aura moins de chance de réussir ses études et de s'intégrer au marché du travail. Plus globalement, les cartes de l'analphabétisme et de la pauvreté se superposent.

À ce chapitre, la situation québécoise ne va pas en s'améliorant. Après plusieurs décennies de croissance économique, constate Richard Langlois, malgré la forte reprise qui a suivi la récession de 1981-1982, il existe encore au Québec plus d'un million de personnes pauvres, dont le tiers sont des enfants. (Langlois, 1990)

De toute évidence, la croissance seule ne suffit pas à enrayer la pauvreté. Au contraire, elle semble l'entretenir. Si certaines catégories de la population semblent avoir amélioré leur sort, d'autres au contraire (particulièrement les jeunes et les familles monoparentales) s'appauvrissent. (Langlois, 1990)

Cet appauvrissement, en plus de frapper les individus de façon inégale, est en train de diviser le Québec en deux. Pendant que les banlieues se développent et connaissent un certain confort, les régions éloignées meurent à petit feu et les sans-logis, les itinérants et les bénéficiaires de l'assistance sociale peuplent les centres-villes.

Ainsi, 615 000 personnes, soit 15 % de la population de l'île de Montréal et de l'île Jésus, vivent dans ce qu'on appelle des « ménages pauvres ». C'est 200 000 pauvres de plus que dans les quatre provinces maritimes réunies. Plus de 70 % de ces personnes habitent l'île de Montréal et 50 % vivent sur le territoire de la ville de Montréal, où la pauvreté touche 31,5 % de la population, soit une famille sur quatre et une personne vivant seule sur deux. Chômage et sous-scolarisation sont le lot de ces 615 000 personnes.[5]

Toutes les fluctuations (baisse de revenu, perte d'emploi, chômage) que vit la famille quand les besoins essentiels ne sont pas assurés, affectent la vie de l'enfant et incidemment ses apprentissages. Comme le souligne Silberman,

« Un très grand nombre d'enfants de milieux désavantagés vont à l'école sans avoir mangé, et il n'est pas rare de voir ces enfants, surtout parmi les plus jeunes, s'assoupir jusqu'à la collation de l'avant-midi ». (Silberman, 1970)[6]

L'Institut Canadien d'éducation des adultes (ICEA) (1980) suggère que « c'est notre organisation économique et sociale qui produit à la fois l'analphabétisme et l'alphabétisme, qui en organise la coexistence nécessaire et réciproque ». (ICEA, 1980) La coexistence est nécessaire et réciproque, en ce sens que les analphabètes constituent, pour le système économique, une réserve de main-d'oeuvre flexible, peu qualifiée et bon marché qui a son utilité lors des fluctuations du marché.

Certains auteurs n'hésitent pas à voir dans la situation actuelle le retour à un certain « capitalisme sauvage ».

> "La forme de ce projet (de société) se fonde sur le déploiement et l'extension du néolibéralisme à l'échelle mondiale, dont la traduction concrète signifie la résurgence d'une sorte de capitalisme plus ou moins « sauvage » aux allures modernisées, à l'instar de celui prévalant au milieu du XIXe siècle ». (Fortin, 1988)

3.1.1. Un cas particulier: l'immigration

Les réfugiées et réfugiés et l'immigration provenant de différentes ethnies ont fourni environ 1 million des 4.5 millions d'adultes analphabètes fonctionnels au Canada. (Southam News, 1988)

28 % des immigrantes et des immigrants étaient incapables de s'acquitter des tâches simples de lecture et d'écriture, contre 12 % des personnes nées au Canada, révèle l'enquête de Statistique Canada (1990).

L'arrivée d'immigrantes et d'immigrants a pour effet d'augmenter le pourcentage d'analphabètes dans les grandes villes. De nombreux immigrants sont arrivés au Québec sans, d'une part, connaître et parler le français ou l'anglais mais en étant aussi, d'autre part, analphabètes dans leur propre langue. Par ce fait, elles et ils font face à un double défi face à l'alphabétisation.

Il faut cependant aborder cette question avec beaucoup de précaution. Immigration ne signifie pas analphabétisme. Tout dépend du pays d'origine, du statut social d'origine, de l'état d'alphabétisation des parents avant l'arrivée au pays, des conditions d'immigration et de l'intégration à la terre d'accueil, y compris sa langue et son école.

3.2 L'individu

On pointe souvent du doigt l'individu lui-même comme étant facteur d'une déficience qui expliquerait sa situation d'analphabète.

Certains enfants ne seraient pas en mesure d'apprendre à cause de déficiences physiques tels les troubles neurophysiologiques, visuels, auditifs ou psychomoteurs ou des déficiences intellectuelles. (Conseil supérieur de l'éducation, 1990) Ces individus ne représenteraient que 4 % de la population et nombre d'entre eux peuvent s'alphabétiser. (ICEA, 1980)

Nous ne pouvons conclure que l'analphabétisme est un problème intra-individuel, c'est-à-dire relevant des caractéristiques personnelles. Sinon, 28 % de la population québécoise porterait en elle les causes de cette situation et les cours d'alphabétisation pour les adultes seraient inefficaces.

Également, on retrouverait autant de personnes des deux sexes dans la population identifiée comme analphabète. Or, dans les pays sous-développés, ce sont les femmes qui forment la majorité des analphabètes et dans les pays industrialisés, c'est généralement le contraire, en particulier chez les jeunes de moins de 30 ans. Ce constat nous permet d'affirmer que l'analphabétisme est un fait social, au sens de construit social. Une société qui valorise l'éducation et le plein-emploi a tendance à produire des gens instruits et alphabétisés en plus grand nombre.

Alors qu'une société qui valorise la concurrence et l'excellence a tendance à accepter un taux d'exclusion sociale élevé (chômage, assistance sociale, abandon scolaire, analphabétisme, précarité d'emploi).

Ce fait social que représente l'analphabétisme n'est pas indifférencié. Il touche davantage certaines catégories de personnes, notamment les garçons. On assiste ici à un retournement de l'histoire. Alors que les garçons ont traditionnellement été majoritaires à se scolariser jusqu'à la fin du secondaire et au niveau postsecondaire, ils ont cédé cet honneur aux filles, depuis une bonne dizaine d'années. Voilà qu'on les retrouve désormais majoritaires parmi les jeunes analphabètes de moins de trente ans (MEQ, 1991).

Si l'on retrouve davantage de filles alphabétisées, c'est que depuis une trentaine d'années, la société nord-américaine a encouragé, sous l'impulsion du mouvement féministe, l'autonomie des femmes et leur accès à l'éducation et au marché du travail. De leur côté, les entreprises ont préféré investir dans l'innovation technologique plutôt que dans le développement de leurs ressources humaines, maintenant ainsi une main-d'oeuvre majoritairement masculine dans l'analphabétisme.

Pis encore, en haussant les exigences professionnelles, elles ont contribué à l'augmentation de la population fonctionnellement analphabète, tout en refusant par ailleurs d'assurer le recyclage ou le perfectionnement du personnel affecté par les changements technologiques et les modifications dans l'organisation du travail et de la production.

L'UNESCO (1990) souligne qu'il est plus simple de pointer l'individu de façon personnalisée plutôt que d'analyser l'ensemble du problème car ceci évite une remise en question de la société.

3.3 L'environnement familial

En plus des conditions de vie et des caractéristiques individuelles, l'environnement familial lui-même semble être reconnu comme une cause des difficultés d'alphabétisation de l'enfant et même comme facteur perpétuant le cycle de l'analphabétisme.

Ainsi, si la famille offre peu d'occasions d'apprendre ou de support à l'éducation, tels les devoirs scolaires, les livres, la communication orale ou écrite..., l'enfant valorisera peu ces apprentissages. Par ailleurs, l'appartenance socio-économique de la famille engendre des préoccupations qui varient. Ainsi, une famille de milieu

défavorisé a comme priorité de combler ses besoins alimentaires, de logement, d'habillement, en fait ses besoins primaires. (Conseil supérieur de l'éducation, 1990)

Il faut aussi considérer qu'il existe des différences culturelles entre le milieu familial et le milieu scolaire. En effet, l'enfant de milieu défavorisé qui entre à l'école se trouve confronté à un système de valeurs différent de celui qu'il avait connu jusqu'alors. Les comportements, les attitudes, l'habillement, l'hygiène, la discipline sont autant d'éléments qui sont pour lui une rupture. Le recours à un niveau de langue différent représente probablement l'écart le plus grand.

L'éclatement du noyau familial traditionnel et l'émergence des familles monoparentales sont aussi mis en cause. Selon une étude de l'Institut québécois de recherche sur la culture, il n'y aurait pas de causalité proprement dite ou d'impact automatique mais des associations entre la monoparentalité et la réussite scolaire. Ce sont davantage les « variables médiatrices » qui sont déterminantes, à savoir :

- le statut socio-économique de la famille;
- la persistance du conflit familial après le divorce;
- le sexe de l'enfant (les garçons étant plus affectés);
- l'espace de temps écoulé depuis le divorce;
- la perception des professeurs (et le caractère subjectif de l'évaluation et de la notation). (Dandurand, 1990)

L'enquête réalisée dans des écoles primaires par l'IQRC révèle que tous les enfants ne sont pas touchés de la même manière ni au même degré par un divorce et que l'on a observé des différences entre un milieu rural et un milieu urbain où le problème est plus accentué, et entre un milieu familial aisé et un milieu familial défavorisé, ce dernier assurant plus difficilement la transition entre la famille et l'école.[7]

En somme, cette étude suggère qu'il faut considérer plutôt les conditions de la réussite :

> « Un apprentissage réussi, qui est l'objectif central de l'école, ne peut être atteint que si le comportement affectif et social de l'élève, largement lié à son histoire familiale, le permet de façon adéquate ». (Dandurand, 1990)

À défaut de réaliser ces conditions, l'élève peut en venir à décrocher de l'école et se retrouver analphabète à vingt ans. Mais comme pour les autres facteurs, il n'y a jamais qu'une seule cause à l'analphabétisme.

3.4 L'école

L'école, milieu où s'inscrit le processus d'alphabétisation, est également critiquée et remise en question. Même s'il est très difficile de cerner la nature exacte des rapports qu'il y a entre le vécu scolaire, le milieu familial, les difficultés scolaires et l'analphabétisme, on s'entend généralement pour considérer que le système d'éducation a lui aussi sa part de responsabilité face à l'analphabétisme, mais l'école ne peut donner qu'une partie des réponses. (UNESCO, 1987 et 1988; Thomas, 1983; Conseil supérieur de l'éducation, 1990)

Nous verrons au chapitre suivant comment les différents mécanismes scolaires peuvent agir dans ce processus.

Pour La Boîte à Lettres,[5] le lien entre l'analphabétisme et l'école doit être établi à partir de l'origine sociale et du cheminement scolaire.

> « L'analphabétisme, écrit le collectif populaire d'alphabétisation, résulte souvent de difficultés d'apprentissage et d'adaptation, ainsi que d'échecs scolaires reliés aux conditions de vie et à la pauvreté ». (BAL, 1991)

Ainsi, la grande majorité des jeunes analphabètes interrogés par La Boîte à Lettres sont caractérisés par un cheminement comparable. Ils proviennent d'un milieu socio-économiquement pauvre et de milieu familial « perturbé"; ils ont connu des échecs scolaires et des classes ou des écoles spéciales; la moitié d'entre eux ont reçu une formation les préparant au marché du travail et ils ont abandonné l'école avant d'obtenir leur diplôme. Ce sera aussi ce que révéleront nos entrevues.

D'autres chercheurs ont insisté sur le caractère restreint de l'autonomie de l'école face à la réduction des inégalités sociales et face aux forces dominantes dans une société. Certains de ceux-là ont développé une théorie dite de la reproduction. (Baudelot et Establet, 1971; Bourdieu et Passeron, 1970) Non seulement l'école serait l'objet d'un système de rapport de force inscrit dans la société, mais encore elle contribuerait elle-même à accroître le rapport de force en faveur de la classe dominante.

> « L'école produit des illusions dont les effets sont loin d'être illusoires: ainsi l'illusion de l'indépendance et de la neutralité scolaires est au principe de la contribution la plus spécifique que l'école apporte à la reproduction de l'ordre établi ». (Bourdieu et Passeron, 1970)

Le rapport de la commission Bouchard, intitulé *Un Québec pour ses enfants*, (MSSS, 1991) insiste à son tour sur la responsabilité de l'école vis-à-vis les jeunes à risque, en particulier ceux qui adoptent des « stratégies de retrait (décrochage, suicide) ou de rébellion ». Et le rapport ajoute:

> « De très nombreux témoignages et avis adressés au Groupe (d'étude) posent un diagnostic d'urgence vis-à-vis de l'école québécoise, surtout au niveau secondaire. » (MSSS, 1991)

Pourtant, les auteurs du rapport ne manquent pas de souligner plus loin le rôle déterminant des premières années de vie (entre 2 et 4 ans) pour favoriser la réussite et la persévérance scolaires. À nouveau l'école primaire est laissée au second rang alors que nous croyons qu'elle joue un rôle déterminant dans l'ensemble du cheminement scolaire des futurs analphabètes.

En somme, il existe deux grands courants de pensée en ce qui regarde les difficultés scolaires et l'analphabétisme des jeunes. Un premier considère que l'école est en grande partie responsable de l'échec scolaire et d'une mauvaise orientation socio-professionnelle des jeunes.

Un second courant suggère que ce sont des facteurs externes à l'école qui sont responsables des difficultés scolaires des jeunes. Parmi ces facteurs, l'origine socio-économique serait déterminante. L'école de son côté ne ferait que reproduire les inégalités sociales par le biais de son organisation scolaire, ses pratiques pédagogiques et son système d'évaluation.

Non seulement une telle dichotomie n'apporte pas de réponse satisfaisante au problème de l'analphabétisme fonctionnel mais également elle ne permet pas de comprendre pourquoi par exemple les filles réussissent à s'alphabétiser davantage que les garçons ni pourquoi, dans les milieux pauvres, certains jeunes réussissent à s'alphabétiser et à obtenir une qualification générale ou professionnelle ou encore un diplôme universitaire.

La CEQ est bien placée pour saisir l'inconfort de ces deux courants puisqu'elle a elle-même oscillé entre les deux et qu'elle a recherché constamment une explication qui engloberait autant la dimension interne à l'école que la dimension externe.

L'explication par les facteurs socio-économiques s'impose cependant chaque fois que l'on est en présence des jeunes qui connaissent des difficultés de conduite et de comportement de même que des difficultés d'apprentissage. Ces facteurs s'imposent également chaque fois que l'on approfondit l'échec et l'abandon scolaires. L'on verra que ces facteurs expliquent dans une large mesure le parcours qui conduit des jeunes vers l'analphabétisme fonctionnel. C'est donc sans détour que nous affirmons ici le postulat du caractère déterminant de l'origine socio-économique sur le rendement et le cheminement scolaires. Cependant, comme ce principe n'est pas absolu, nous devons donc rechercher ailleurs des explications au fait que dans une société riche et industrialisée comme le Québec, près de 40 % des jeunes quittent l'école sans avoir obtenu de diplôme et près de 25 000 adultes, dont le tiers, ont moins de 30 ans, suivent des cours en vue de s'alphabétiser. C'est ainsi que nous sommes amenés à conclure que les facteurs internes et externes jouent dans un rapport dialectique, l'un influençant l'autre tout en étant influencé par lui. C'est davantage l'interaction entre ces deux séries de facteurs qui est susceptible d'expliquer l'ensemble des situations et non un seul d'entre eux. Dans ce domaine les explications simples risquent, selon le rapport de Bouchard sur les jeunes, de se révéler simplistes.

> « Cette question de l'interaction entre les facteurs n'intéresse les chercheurs que depuis peu. Il demeure encore très difficile d'expliquer pourquoi, parmi des enfants soumis à des conditions pourtant similaires, certains deviendront délinquants tandis que d'autres exprimeront leur détresse autrement, par le suicide par exemple. » (MSSS, 1991)

Par ailleurs, comme le suggère précisément le même rapport:

> « Il faut bien comprendre que l'accumulation des facteurs de risque augmente la probabilité qu'un enfant connaisse un jour des difficultés majeures. » (MSSS, 1991)

Il convient maintenant de réfléchir sur les conséquences de l'analphabétisme autant sur les individus que sur la société.

4.0 CONSÉQUENCES DE L'ANALPHABÉTISME

L'analphabétisme est considéré comme un fléau qu'il faut enrayer car il occasionne des coûts économiques et sociaux. Certes, il importe de considérer ces coûts mais les conséquences se font surtout sentir chez la personne analphabète qui vit dans une société où l'écrit est de plus en plus roi et maître et où les exigences face aux emplois sont de plus en plus élevées.

Il ne s'agit pas de donner la prépondérance à l'un ou à l'autre des facteurs mais de réaliser que les conséquences existent à tous les niveaux et que chacun a une contribution à apporter pour que cette situation soit corrigée.

4.1 Conséquences économiques

Les conséquences au niveau économique se font surtout ressentir dans les entreprises qui recherchent une main-d'oeuvre de plus en plus qualifiée pour pallier aux changements technologiques. Au Canada, le Canadian Business Task Force on Literacy (Perrin, 1990) évalue le coût annuel direct de l'analphabétisme pour les entreprises à quelque 4 milliards de dollars: accidents du travail, pertes de productivité, formation directe et autres. (Tableau 5)

TABLEAU 5

Coûts de l'analphabétisme au Canada et estimation des coûts pour le Québec

Postes de dépenses	Canada ('000)	Estimation pour le Québec ('000)
1) Accidents industriels	1 600 000 $	424 000 $
2) Baisse de productivité	2 500 000 $	659 000 $
3) Formation directe	50 000 $	14 000 $
4) Pertes de gains	8 800 000 $	2 324 000 $
5) Dépenses en chômage	170 000 $	45 000 $
6) Prisons fédérales	80 000 $	20 000 $
Coûts directs pour l'entreprise (1, 2 et 3)	4 150 000 $	1 097 000 $
Coûts pour la société (1, 3, 4, 5 et 6)	10 700 000 $	2 827 000 $

Source: Conseil du Patronat, 1990

Pour l'ensemble de la société canadienne, ces coûts s'élèvent à 10 milliards de dollars. D'autres conséquences ont été identifiées mais n'ont pu être quantifiées monétairement tels que le surcroît de supervision, l'absence de perspectives de formation ou de promotion, le mauvais moral et l'absentéisme des employés. Ces coûts peuvent apparaître à certains égards exorbitants mais ils nous révèlent que l'analphabétisme a des conséquences qui se répercutent à tous les niveaux.

4.2 Conséquences sociales

Le fait qu'un groupe de personnes ait de la difficulté à s'intégrer à la société entraîne des limites à l'essor et à l'évolution de celle-ci. Le Conseil supérieur de l'éducation (1990) souligne que les analphabètes ne participent que difficilement à la solution des problèmes sociaux et plus largement au progrès même de la société.

Boucher (1989) estime que le coût social le plus important de l'analphabétisme se situe au niveau de la perte de la créativité et du potentiel de ces personnes qui n'ont pas voix au chapitre en ce qui concerne les organisations, les institutions et les lieux de décision. De plus, les analphabètes, étant dans bien des cas incapables d'intégrer le marché du travail, faute d'avoir les qualifications exigées,

deviendront bénéficiaires des programmes sociaux, ne pourront se prononcer dans le processus démocratique et demeureront isolés et marginalisés par rapport à la plupart des activités sociales.

Par ailleurs, l'analphabétisme est lié à certains problèmes sociaux comme la pauvreté, le chômage et autres. Il est difficile de déterminer à ce niveau, si l'analphabétisme est la cause ou la conséquence. On peut faire l'hypothèse que les nouvelles exigences sociales créent une pression trop forte sur les jeunes et que, conjuguées à leur appauvrissement et à l'accroissement des inégalités socio-économiques, elles provoquent chez elles et eux des réactions de violence et de délinquance.

En fait, la conséquence la plus grave qui recouvre toutes ces manifestations, c'est l'exclusion et la marginalisation sociales. L'échec scolaire constitue, dans notre système, la principale forme d'exclusion après le chômage et la pauvreté. L'école et l'emploi sont les deux principales formes de socialisation et d'intégration sociale des individus dans leur communauté et, par conséquent, les principaux remparts contre l'analphabétisme, le chômage et la pauvreté.

4.3 Conséquences personnelles

Il ne faut surtout pas oublier que l'analphabète est une personne. De leur propre témoignage, les analphabètes identifient des conséquences diverses sur eux-mêmes: sentiment d'exclusion et de marginalisation, sentiment d'échec, manque de confiance en soi, d'estime et de fierté en soi, sentiment de culpabilité, difficulté à avoir un emploi, mise à l'écart de la vie culturelle, difficulté à se débrouiller dans les multiples rouages de fonctionnement de la société, etc. (Creative Research Group, 1987)

Deux conséquences sur les individus méritent d'être observées plus attentivement parce qu'elles impliquent des coûts humains considérables: la maladie et la pauvreté. Une étude menée en 1989 pour l'Ontario Public Health Association et le Frontier College a révélé que les personnes peu instruites sont plus souvent exposées à la maladie, ont une espérance de vie plus courte et sont davantage victimes d'accidents, non seulement au travail, mais aussi au foyer et à l'extérieur. (Perrin, 1990)

> « L'alphabétisation a une plus grande incidence, directe ou indirecte, sur la santé que presque n'importe quel autre facteur. » (Perrin, 1990)

De son côté, l'enquête de Southam News (1988) a révélé que les personnes peu instruites ne gagnent, en moyenne, que le tiers du revenu annuel des autres Canadiennes et Canadiens d'âge adulte.

> « Les personnes peu instruites qui travaillent sont plus susceptibles d'avoir un emploi mal rémunéré et peu qualifié. La majorité des prestataires de l'aide sociale ont des capacités de lecture et d'écriture limitées. » (Perrin, 1990)

La pauvreté matérielle provoquée par l'analphabétisme n'est qu'un aspect du problème puisqu'elle s'accompagne d'un appauvrissement culturel et social. Le non-accès à la culture, à l'information et à la vie sociocommunautaire sont souvent aussi lourds à porter pour les individus et leur communauté que le non-accès à un logement adéquat ou à une saine alimentation.

Malgré ce tableau sombre, il ne faut surtout pas sous-estimer la richesse de ces personnes. Comme le souligne Boucher:

> « Les personnes analphabètes ne sont pas des personnes sans ressources et démunies: la débrouillardise que suppose le simple fait de survivre dans un environnement où tout est écrit suffit à le démontrer. Les personnes analphabètes partagent aussi avec les milieux populaires des valeurs, des compétences et un savoir-faire importants. On peut même affirmer que le décrochage scolaire et le rejet des institutions sont des réactions tout à fait logiques face à un environnement qui ne nous ressemble pas. Le problème vient du fait que ces valeurs, ces compétences et ces réactions ne sont ni reconnues, ni valorisées socialement. En cela, l'analphabétisme renvoie aux projets mêmes qui constituent nos sociétés d'aujourd'hui. » (Boucher, 1989)

5.0 DIVERS COURANTS D'ANALYSE: UNE MÊME CONSTANTE

Comme nous l'avons signalé plus haut, la recension des écrits à propos du problème de l'analphabétisme révèle qu'il existe deux grands courants d'analyse: un courant sociologique et un courant psychopédagogique. Le courant sociologique insiste sur la responsabilité de la société et sur les conséquences sociales et économiques de l'analphabétisme. Le courant psychopédagogique se tourne davantage vers l'individu et vers l'école. Non qu'il ne reconnaît pas la part de l'héritage social et économique dans le cheminement des analphabètes, mais il attribue à l'individu et à l'école une bonne partie du problème et des conséquences qui en découlent.

Les deux grands courants s'entendent cependant sur le caractère d'exclusion du processus qui conduit un jeune à l'analphabétisme. Cette exclusion commencerait d'ailleurs dès les premières années scolaires. C'est ce que nous allons examiner dans le prochain chapitre.

DEUXIÈME
CHAPITRE

DIFFICULTÉS SCOLAIRES ET ANALPHABÉTISME

1.0 LE CHEMINEMENT SCOLAIRE

Aborder les facteurs scolaires c'est se pencher sur un cheminement qui dure généralement onze ans dans la vie d'un jeune, onze années où cette personne évolue, onze années où son environnement se transforme. Le présent chapitre ignore volontiers ces deux dimensions pour se consacrer à la réalité de l'école et du cheminement scolaire. Tout en examinant la réalité de l'école comme système global, nous chercherons constamment à privilégier l'ordre primaire d'enseignement.

Nous l'avons déjà dit, l'école elle-même et les pratiques scolaires ne sont pas étrangères aux difficultés rencontrées dans l'alphabétisation des jeunes. L'école n'est pas seule en cause et il est généralement bien difficile d'évaluer si une situation observée à l'école dépend de cette dernière ou n'est que la manifestation de problèmes d'une autre nature.

Dans ce chapitre, nous nous attarderons d'abord au cheminement scolaire en insistant sur les éléments qui peuvent influer sur l'analphabétisme. Ce cheminement est très généralement ponctué d'échecs répétés qui conduisent souvent l'élève au secteur de l'adaptation scolaire et aux classes spéciales - très nombreuses jusqu'au début des années quatre-vingt - puis finalement à l'abandon des études.

Nous aborderons par la suite diverses approches pédagogiques qui peuvent avoir un effet sur le cheminement des élèves afin d'en évaluer l'efficacité. En terminant, nous nous intéresserons au rôle particulier du personnel enseignant dans l'école et dans la vie de la classe.

Jean Patry (1989), travaillant de près avec la population des analphabètes, décrit les éléments du cheminement des futurs analphabètes en lien avec le système scolaire:

- des troubles d'apprentissage mal ou pas identifiés, responsables d'un retard et conséquemment d'une marginalisation;
- des déficiences mentales mal diagnostiquées, par conséquent des individus qui ont été mal orientés, ou encore des personnes qui ont une déficience intellectuelle légère;
- le dépistage inadéquat de ces difficultés par le système scolaire;
- les conditions socio-économiques et socio-affectives souvent défavorables du milieu familial;
- un isolement social qui empêche une prise de conscience collective et qui entretient un sentiment de non-appartenance et d'inadaptation à l'environnement plus immédiat et plus large.

L'origine socio-économique ne suffit donc pas à expliquer l'analphabétisme des jeunes. Il faut tenir également compte des conditions dans lesquelles il a été placé à l'école. A-t-il connu des difficultés ou des échecs scolaires répétés? A-t-il redoublé une ou plusieurs années au primaire? A-t-il été dépisté et classé en EHDAA (enfance handicapée ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage)? A-t-il été orienté vers le secteur professionnel et en particulier la filière cul-de-sac que constituait le professionnel court (PC)? Enfin a-t-il abandonné ses études avant d'avoir obtenu son diplôme? Ces éléments semblent caractériser le cheminement scolaire du jeune analphabète et nous allons les examiner de plus près.

1.1 L'échec et les difficultés scolaires

Les jeunes analphabètes fonctionnels de différents niveaux ont souvent rencontré leurs premières difficultés dès le début de leur scolarisation. On sait qu'au primaire la proportion des élèves qui connaissent un échec est importante et que certains doivent passer au secondaire sans même avoir réussi leur primaire puisque ce passage est obligatoire à l'âge de 13 ans.

D'après le ministère de l'Éducation du Québec (1990), dès la fin de l'enseignement primaire, 22 % des jeunes accumulent un certain retard par rapport au cheminement prévu. Le retard scolaire au primaire est mesuré par la proportion des jeunes de 12 ans qui n'ont pas encore atteint l'enseignement secondaire. (Voir tableau 6)

TABLEAU 6

Incidence du retard scolaire à l'enseignement primaire, secteur des jeunes, réseaux public et privé, selon le sexe (en %).

	1980-1981	1985-1986	1987-1988	1988-1989	1989-1990
Primaire	25,6 %	21,5 %	20,2 %	22,1 %	22,9 %
Garçons	30,4 %	26,2 %	24,9 %	26,9 %	27,0 %
Filles	20,6 %	16,5 %	15,3 %	16,9 %	17,8 %

Source : Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire 1991[9]

> « Les garçons sont nettement plus sujets au retard scolaire que les filles et ce, dès le début du cheminement scolaire. En effet, 27 % des garçons font l'expérience du retard scolaire au primaire, alors que ce n'est le cas que pour 17 % des filles. Les écarts observés entre les sexes s'accroissent continuellement par la suite, pour atteindre près de 15 points de différence à la fin du secondaire. » (MEQ, 1990)

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1988), le retard scolaire constaté en 3e année du secondaire touchait 33,1 % des élèves de la cohorte de 1983-1984. Les garçons montraient un taux de retard scolaire de 39,9 % en 3e année du secondaire et un taux d'abandon scolaire de 35,0 %. Chez les filles, les taux respectifs étaient de 25,8 % et de 23,5 %.

Une étude récente publiée par le MEQ (Beaïs, 1991), indique que dans l'ensemble, les élèves qui ont redoublé une ou plusieurs années au primaire ont davantage tendance que les autres élèves à abandonner leurs études secondaires. Également, plus l'élève a redoublé tôt (premier cycle du primaire), plus il risque d'abandonner ses études. L'effet du redoublement sur l'abandon se fait davantage sentir chez les garçons.

1.0 LE CHEMINEMENT SCOLAIRE

Aborder les facteurs scolaires c'est se pencher sur un cheminement qui dure généralement onze ans dans la vie d'un jeune, onze années où cette personne évolue, onze années où son environnement se transforme. Le présent chapitre ignore volontiers ces deux dimensions pour se consacrer à la réalité de l'école et du cheminement scolaire. Tout en examinant la réalité de l'école comme système global, nous chercherons constamment à privilégier l'ordre primaire d'enseignement.

Nous l'avons déjà dit, l'école elle-même et les pratiques scolaires ne sont pas étrangères aux difficultés rencontrées dans l'alphabétisation des jeunes. L'école n'est pas seule en cause et il est généralement bien difficile d'évaluer si une situation observée à l'école dépend de cette dernière ou n'est que la manifestation de problèmes d'une autre nature.

Dans ce chapitre, nous nous attarderons d'abord au cheminement scolaire en insistant sur les éléments qui peuvent influer sur l'analphabétisme. Ce cheminement est très généralement ponctué d'échecs répétés qui conduisent souvent l'élève au secteur de l'adaptation scolaire et aux classes spéciales - très nombreuses jusqu'au début des années quatre-vingt - puis finalement à l'abandon des études.

Nous aborderons par la suite diverses approches pédagogiques qui peuvent avoir un effet sur le cheminement des élèves afin d'en évaluer l'efficacité. En terminant, nous nous intéresserons au rôle particulier du personnel enseignant dans l'école et dans la vie de la classe.

Jean Patry (1989), travaillant de près avec la population des analphabètes, décrit les éléments du cheminement des futurs analphabètes en lien avec le système scolaire:

- des troubles d'apprentissage mal ou pas identifiés, responsables d'un retard et conséquemment d'une marginalisation;
- des déficiences mentales mal diagnostiquées, par conséquent des individus qui ont été mal orientés, ou encore des personnes qui ont une déficience intellectuelle légère;
- le dépistage inadéquat de ces difficultés par le système scolaire;
- les conditions socio-économiques et socio-affectives souvent défavorables du milieu familial;
- un isolement social qui empêche une prise de conscience collective et qui entretient un sentiment de non-appartenance et d'inadaptation à l'environnement plus immédiat et plus large.

L'origine socio-économique ne suffit donc pas à expliquer l'analphabétisme des jeunes. Il faut tenir également compte des conditions dans lesquelles il a été placé à l'école. A-t-il connu des difficultés ou des échecs scolaires répétés? A-t-il redoublé une ou plusieurs années au primaire? A-t-il été dépisté et classé en EHDAA (enfance handicapée ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage)? A-t-il été orienté vers le secteur professionnel et en particulier la filière cul-de-sac que constituait le professionnel court (PC)? Enfin a-t-il abandonné ses études avant d'avoir obtenu son diplôme? Ces éléments semblent caractériser le cheminement scolaire du jeune analphabète et nous allons les examiner de plus près.

1.1 L'échec et les difficultés scolaires

Les jeunes analphabètes fonctionnels de différents niveaux ont souvent rencontré leurs premières difficultés dès le début de leur scolarisation. On sait qu'au primaire la proportion des élèves qui connaissent un échec est importante et que certains doivent passer au secondaire sans même avoir réussi leur primaire puisque ce passage est obligatoire à l'âge de 13 ans.

D'après le ministère de l'Éducation du Québec (1990), dès la fin de l'enseignement primaire, 22 % des jeunes accumulent un certain retard par rapport au cheminement prévu. Le retard scolaire au primaire est mesuré par la proportion des jeunes de 12 ans qui n'ont pas encore atteint l'enseignement secondaire. (Voir tableau 6)

TABLEAU 6

Incidence du retard scolaire à l'enseignement primaire, secteur des jeunes, réseaux public et privé, selon le sexe (en %).

	1980-1981	1985-1986	1987-1988	1988-1989	1989-1990
Primaire	25,6 %	21,5 %	20,2 %	22,1 %	22,9 %
Garçons	30,4 %	26,2 %	24,9 %	26,9 %	27,0 %
Filles	20,6 %	16,5 %	15,3 %	16,9 %	17,8 %

Source : Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire 1991"

« Les garçons sont nettement plus sujets au retard scolaire que les filles et ce, dès le début du cheminement scolaire. En effet, 27 % des garçons font l'expérience du retard scolaire au primaire, alors que ce n'est le cas que pour 17 % des filles. Les écarts observés entre les sexes s'accroissent continuellement par la suite, pour atteindre près de 15 points de différence à la fin du secondaire. » (MEQ, 1990)

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1988), le retard scolaire constaté en 3e année du secondaire touchait 33,1 % des élèves de la cohorte de 1983-1984. Les garçons montraient un taux de retard scolaire de 39,9 % en 3e année du secondaire et un taux d'abandon scolaire de 35,0 %. Chez les filles, les taux respectifs étaient de 25,8 % et de 23,5 %.

Une étude récente publiée par le MEQ (Brais, 1991), indique que dans l'ensemble, les élèves qui ont redoublé une ou plusieurs années au primaire ont davantage tendance que les autres élèves à abandonner leurs études secondaires. Également, plus l'élève a redoublé tôt (premier cycle du primaire), plus il risque d'abandonner ses études. L'effet du redoublement sur l'abandon se fait davantage sentir chez les garçons.

L'étude conclut en signalant que les doubleurs du primaire présentent un risque nettement plus élevé d'abandon scolaire que les autres élèves. Le risque d'abandon scolaire augmente considérablement avec le nombre d'années de retard et chez ceux qui passent au secondaire sans avoir terminé leur primaire.

Comme le souligne Chamberland :

> « Souvent très tôt au primaire, les enfants, avec leur bagage d'expérience, leurs valeurs familiales, leurs attitudes personnelles, (leur cheminement) les conduit à ne plus croire à l'importance d'apprendre et se scolariser. Ces élèves ont été très rapidement mis sur la trajectoire de l'enfance en difficulté, souvent dès la fin de la 1re qu'ils ont ratée. Une fois engagé dans cette voie marginalisante, l'expérience le démontre, on y reste et on cesse d'investir l'effort requis pour progresser. » (Chamberland, 1990)

Il est inquiétant de constater, comme le confirme les statistiques du ministère de l'Éducation du Québec, que le nombre des élèves ayant des difficultés d'apprentissage n'a cessé de croître. Ainsi, en 1990-1991, près de 12 % des élèves éprouvent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage plus ou moins marquées. (Voir tableau 7) Est-ce le simple fait du hasard ou si les compressions budgétaires, qui ont affecté davantage le personnel professionnel, n'ont pas eu un impact sur cette clientèle?

TABLEAU 7

Évolution de la population des élèves en difficulté d'apprentissage au préscolaire, au primaire et au secondaire en proportion des effectifs suivants
1984-1991

Élèves	1984-1985	1985-1986	1986-1987	1987-1988	1988-1989	1989-1990	1990-1991
ayant des difficultés légères							
nbre	44 878	51 085	59 791	64 112	68 078	70 595	73 579
%	4,19 %	4,88 %	5,75 %	6,17 %	6,56 %	6,78 %	7,12 %
ayant des difficultés graves							
nbre	26 406	29 101	31 073	33 795	37 518	38 126	40 095
%	2,47 %	2,78 %	2,99 %	3,25 %	3,61 %	3,66 %	3,88 %

Source : MEQ, Données fournies à la CEQ par le Service d'adaptation scolaire, le 10 septembre 1991, numéro de dossier 710.RV08.L01 et GOUPIL (1990).

Le même phénomène semble se produire aux États-Unis. La clientèle d'enfants desservie sous l'appellation de difficulté d'apprentissage a augmenté de 260 % depuis 1976. (Slavin, 1989) Selon Slavin, 90 % de cette augmentation représente l'entrée des faibles performeurs dans le grand domaine de l'enfance en difficulté, cette même population n'aurait pas été desservie par l'éducation spéciale dix ans auparavant car on s'occupait de ces difficultés au niveau de la salle de classe.

Par ailleurs, il faut rappeler que la définition des élèves en difficulté et avec elle la nature des services offerts ont connu une importante évolution. On est passé des notions imputant le problème à l'élève à des définitions qui mettent l'accent surtout sur un rendement inférieur par rapport au cadre de référence que constitue la majorité des élèves du même âge, et particulièrement en langue maternelle et en mathématique. (Tableau 8)

TABLEAU 8

Définition des élèves en difficulté d'apprentissage selon le ministère de l'Éducation

Élèves en difficulté d'apprentissage

Cette catégorie recouvre des jeunes ayant des difficultés apparemment diverses. Toutes et tous ont cependant les caractéristiques communes suivantes:

- elles et ils ne présentent pas de déficience persistante et significative sur les plans intellectuel, physique ou sensoriel;
- elles et ils éprouvent des difficultés sur le plan des apprentissages scolaires et préscolaires.

Les élèves requérant des services éducatifs particuliers en raison des difficultés d'apprentissage sont déclarés dans l'une ou l'autre des sous-catégories suivantes.

Difficultés légères (retard scolaire mineur)

L'élève ayant des difficultés légères d'apprentissage est celle ou celui dont l'évaluation pédagogique du type sommatif, fondée sur les programmes d'études en langue d'enseignement ou en mathématique, révèle un retard significatif en regard des attentes à son endroit, compte tenu de ses capacités et du cadre de référence que constitue la majorité des élèves du même âge à la commission scolaire.

Un retard de plus d'un an dans l'une ou l'autre de ces matières peut être jugé significatif au primaire. Au secondaire, un retard de plus d'un an dans les deux matières peut être jugé significatif.

Difficultés graves d'apprentissage

L'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage est celle ou celui:

- dont l'évaluation pédagogique de type sommatif, fondée sur les programmes d'études en langue d'enseignement

  ou

  en mathématique, révèle un retard de deux ans ou plus dans l'une ou l'autre de ces matières, en regard des attentes à son endroit, compte tenu de ses capacités et du cadre de référence que constitue la majorité des élèves de même âge à la commission scolaire (retard scolaire important)

- ou dont l'évaluation réalisée par un personnel qualifié, à l'aide notamment d'une observation prolongée, révèle des troubles spécifiques d'apprentissage se manifestant par des retards de développement, en particulier sur le plan des habiletés de communication, suffisamment importants pour provoquer un retard scolaire, en l'absence d'intervention appropriée.

Source: Gouget (1990)

Voyant un besoin pressant de venir en aide aux enfants dits « exceptionnels », le ministère de l'Éducation a décidé, en 1972, de former un comité provincial de l'enfance en difficulté. Le Rapport COPEX (1976) a notamment opté pour l'intégration des enfants en difficulté selon le modèle dit en cascade[10] afin de maintenir l'enfant qui présente des difficultés dans le cadre le plus normal possible.

À cette époque, les élèves en difficulté étaient en effet regroupés en classe spéciale. Comme on le verra plus loin, plusieurs des jeunes que nous avons rencontrés ont connu ce cheminement scolaire qui les a conduits aux classes spéciales.

L'intégration s'est faite résolument mais sans le support et la formation adéquate en ce qui concerne le personnel enseignant. C'est ce que la CEQ a appelé « l'intégration sauvage ». Le tableau 9 présente le degré d'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en 1990-1991. On constate qu'alors que l'accent est mis au primaire sur l'intégration en classe régulière (77,7 %), on continue à recourir aux classes spéciales au secondaire (61,2 %). Encore une fois on ne peut rester indifférent au nombre considérable de jeunes chez qui on a identifié des difficultés dès le niveau primaire (80 000). Si l'on veut prévenir l'analphabétisme, il y a là une piste à considérer sérieusement.

TABLEAU 9

Mesures mises de l'avant par le système scolaire pour aider les jeunes handicapés ou en difficulté
Québec, 1990-1991

Ordre d'enseignement		Intégration en classe ordinaire	Classe spéciale	École	Autres*	Total
Préscolaire	Nbre	1 571	201	185	103	2 060
	%	76,3 %	9,8 %	9,0 %	5,0 %	100,0 %
Primaire	Nbre	62 799	15 405	2 026	568	80 818
	%	77,7 %	19,1 %	2,5 %	0,7 %	100,0 %
Secondaire	Nbre	19 920	41 179	4 473	1 727	67 299
	%	29,6 %	61,2 %	6,6 %	2,6 %	100,0 %

Source : MEQ, Données fournies à la CEQ par le Service d'adaptation scolaire, le 10 septembre 1991. No de dossier 710.RV08.L01.

* Les autres mesures comprennent la scolarisation en centre d'accueil, en centre hospitalier et à domicile.

On ne peut manquer cependant de pointer du doigt les conditions de décroissance dans lesquelles s'est implantée la politique d'intégration : désengagement de l'État, coupures budgétaires, absence de moyens et de support, insuffisance de perfectionnement et de mise à jour du personnel, réduction du nombre de professionnelles et professionnels (orthophonistes, orthopédagogues, psychologues, conseillers pédagogiques), précarisation des emplois de statut professionnel, etc. Cela peut expliquer en partie les pressions que l'on constate actuellement en faveur d'un retour aux classes spéciales.

Ajoutons en terminant que si l'intégration peut s'avérer en principe une mesure adéquate, elle ne saurait tenir lieu de panacée. L'intégration à tout prix peut entraîner des conséquences négatives sur les élèves visés et sur les autres élèves. Cela exige que l'on procède à une évaluation cas par cas et que les mesures d'accompagnement jugées nécessaires suivent l'élève lorsqu'il est intégré.

1.2 Le décrochage scolaire

Nous avons vu, dans la section précédente, que l'analphabétisme des jeunes est indissociable d'un cheminement marqué par des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage scolaires.

Un tel cheminement conduit presque inévitablement à l'abandon des études. Les décrocheurs constituent une clientèle à risque et la probabilité qu'ils demeurent analphabètes est plus grande. Encore une fois, il ne faut pas oublier que l'analphabétisme est un processus. Une personne naît analphabète et l'école a la responsabilité de son alphabétisation.

D'une part l'école peut échouer dans cette démarche pour diverses raisons. D'autre part, cette personne peut redevenir analphabète si elle abandonne l'école prématurément ou si elle cesse de développer ses habiletés de lecture, écriture et calcul. Il convient donc de s'arrêter à l'ampleur du problème de l'abandon scolaire et aux façons de le prévenir.

En 1988-1989, comme l'indique le tableau 10, 36 % des jeunes abandonnent leurs études sans avoir obtenu de diplôme de fin d'études secondaires.

TABLEAU 10

Nombre d'abandons et probabilité d'abandonner sans diplôme au secteur des jeunes, réseaux public et privé, selon le sexe

	1975-1976	1980-1981	1985-1986	1987-1988	1988-1989
Nombre d'abandons[1]					
Ensemble	63 600	45 300	31 400	35 700	33 600
Garçons	35 100	25 800	18 900	21 500	20 400
Filles	28 500	19 500	12 500	14 200	13 200
Probabilité d'abandonner[2] (en pourcentage)					
Ensemble	47,9 %	37,4 %	27,2 %	35,7 %	35,7 %
Garçons	53,1 %	40,8 %	32,1 %	41,4 %	42,4 %
Filles	42,6 %	33,8 %	22,1 %	29,7 %	28,8 %

1. Il s'agit d'une estimation des abandons bruts qui ne tient pas compte des retours aux études.
2. Il s'agit du complément de la probabilité d'accéder à un diplôme d'études secondaires selon l'âge au 30 septembre.

Source : MEQ, Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire 1991, p. 37.

Fait significatif, le retard pris au primaire ne se rattrape pas et conduit généralement vers la sortie prématurée du système scolaire. En effet, plus de la moitié des élèves qui entrent au secondaire à 13 ans ou plus (donc qui ont redoublé au moins une année au primaire), abandonnent leurs études.

Lorsqu'on examine la répartition régionale des décrocheurs on peut tracer un cercle de décrochage couvrant les régions périphériques: Îles de la Madeleine, Gaspésie, Côte-Nord, Lanaudière, Nord-Ouest québécois et Outaouais. Également, on peut tracer un axe de persévérance scolaire entre Québec, Mauricie, Bois-Francs, Montréal et Laval, cette dernière se situant au premier rang. La région du Saguenay - Lac St-Jean fait exception en ce sens qu'elle occupe un rang enviable au plan de la réussite et de la persévérance scolaires. (MEQ, 1991; Beauchesne, 1991; Brais, 1991)

Les variations les plus fortes sont d'ordre géographique. Ainsi, les élèves nés ailleurs dans le monde et qui sont entrés au secondaire au début des années quatre-vingt sont nettement moins sujets à décrocher (24,0 %) que les élèves nés au Québec (50,2 %) ou ailleurs au Canada (40,8 %). On observe toutefois une forte remontée des taux d'abandon des élèves nés à l'étranger et de ceux dont la langue maternelle est autre que le français ou l'anglais. On peut faire l'hypothèse que l'arrivée massive de réfugiées et réfugiés et d'immigrantes et d'immigrants de pays où sévit la guerre contribue à aggraver les cas d'échec et d'abandon scolaires prématurés, compte tenu de la sous-scolarisation des parents et de leur condition économique précaire.

Ce qui est particulièrement dramatique c'est que l'on observe depuis 1985-1986 un accroissement de l'abandon. Daniel Maisonneuve (MAISONNEUVE, 1989) en a établi trois causes:

- la hausse de la note de passage, aux examens du MEQ, de 50 % à 60 % en 1982;
- la hausse des seuils d'accès en formation professionnelle;
- l'amélioration du marché de l'emploi pour les jeunes, à compter du milieu des années quatre-vingt.

Bref, on a accru les exigences pour la certification sans donner aux élèves et à l'école les moyens nécessaires.

L'enquête Descôteaux, menée en Ontario (1988), indique que les raisons scolaires (43 %) semblent être le facteur déterminant pour laisser l'école comparativement aux raisons associées au travail (27 %) et d'ordre personnel (23 %). Le tableau 11, présente les principales raisons exprimées par les décrocheurs eux-mêmes pour l'abandon des études. Il ne s'agit pas d'une liste exhaustive. Il s'agit de l'expression d'une perception. Certaines causes peuvent en masquer d'autres.

TABLEAU 11

Raisons principales de l'abandon des études
Ontario - 1988

	Ontario %	Franco-Ontarien %
Raisons d'ordre scolaire	43	30
Manque d'intérêt, dégoût, ennui	24	19
Difficultés avec les enseignants	7	4
Discipline	4	2
Choix de cours	4	4
Notes médiocres	4	1
Raisons associées au travail	27	40
Raisons d'ordre personnel	23	22
Difficulté à la maison	12	8
Mariage, grossesse	7	10
Difficultés financières	3	2
Déménagement	1	2

Source: Enquête Decima (1988)

Les motifs scolaires sont généralement considérés comme les plus importants lors des enquêtes menées sur le sujet. Cela s'expliquerait par un cheminement marqué par des échecs répétés et un certain découragement.

Les raisons invoquées par les jeunes doivent être mises en perspective avec d'autres études qui démontrent l'importance des facteurs socio-économiques sur la réussite et la persévérance scolaires. Notamment deux fois plus de jeunes des milieux défavorisés abandonnent l'école en cours de route.

1.3 Les filières de formation

Il n'est pas de notre propos de faire une critique des filières de formation. Il n'est cependant pas possible de passer sous silence les critiques qui ont été adressées par le passé aux voies cul-de-sac qu'ont été l'initiation au travail et le professionnel court.

Depuis la création des polyvalentes, en 1966, suite aux recommandations du Rapport Parent, l'école publique avait pour mandat de dispenser l'enseignement régulier devant conduire au CEGEP et l'enseignement professionnel devant conduire au marché du travail. Dans les faits, une grande majorité des jeunes se sont orientés vers une formation générale. Ceux qui se sont retrouvés au secteur professionnel, choisissaient délibérément ce secteur et poursuivaient une filière spécialisée devant conduire au marché du travail (professionnel long). Les autres, en règle générale, étaient orientés vers le secteur professionnel en raison de difficultés scolaires ou d'un manque de motivation à poursuivre au général. Ceux-là se sont retrouvés soit au professionnel court, soit en initiation au travail. Dans les deux cas, ces filières devaient les conduire sur le marché du travail plus rapidement mais cette formation étant peu reconnue, les détentrices et détenteurs d'une telle attestation ont eu droit au mieux à des « jobbines » suivi du chômage et au pire à l'assistance sociale et à la marginalisation sociale.

Dans les faits, la majorité des jeunes que nous avons interviewés avaient été orientés vers la filière professionnelle avant d'abandonner les études.

Heureusement, une vaste réforme de la formation professionnelle a été adoptée en 1987 mais on attend de voir ses résultats. On peut cependant anticiper un premier effet pervers à savoir que le rehaussement des exigences à l'accès et en cours de route a contribué à exclure un certain nombre de jeunes du système scolaire, mal à l'aise avec la formation générale mais qui ne rencontraient pas les exigences de base pour être admis en formation professionnelle. D'autre part, la régionalisation des options a eu pour effet de réduire l'accès d'un certain nombre de jeunes à certains métiers. Le bilan de la réforme reste cependant à faire.

2.0 Les types d'interventions privilégiées

Nous retiendrons trois interventions que le système scolaire utilise pour contrer le problème de l'échec scolaire et prévenir l'analphabétisme:

le dépistage précoce
le redoublement
le modèle du retrait et de dénombrement flottant

Ce choix réside dans le fait que ces trois mécanismes sont privilégiés par les enseignantes et les enseignants lorsqu'une apprenante ou un apprenant présente une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Nous décrirons, dans une prochaine section, une stratégie d'intervention privilégiée.

2.1 Le dépistage précoce

Plusieurs auteurs soulignent l'importance d'un dépistage précoce pour évaluer les habiletés préalables à l'apprentissage. Ce dépistage permet, avant l'échec scolaire, de venir en aide aux enfants. (Goupil, 1980) Mais le dépistage précoce met l'accent sur la personne de l'enfant et non sur l'environnement scolaire comme tel qui peut contribuer aux difficultés rencontrées par l'apprenante ou l'apprenant.

Dès la maternelle, les enseignantes et les enseignants constatent la grande disparité qui existe entre les enfants, du point de vue de leur développement moteur, de leurs habiletés langagières ou de leur capacité à s'intégrer dans un groupe. Un des rôles de la maternelle est d'essayer de réduire cet écart entre les enfants qui entrent dans le système éducatif. L'école maternelle vise essentiellement le développement global de l'enfant, non pas dans la sphère scolaire, mais selon une optique de meilleure connaissance de soi, d'un enrichissement de sa capacité à entrer en relation avec les autres et à interagir avec son environnement. (MEQ, 1985)

Pourtant, il y a une évaluation précise à faire pour « fournir aux parents et au personnel enseignant de l'école une information sur le développement de l'enfant, dégageant les aspects positifs et attirant l'attention, si nécessaire, sur certaines de ses difficultés pour favoriser une intervention précoce. » (Conseil supérieur de l'éducation, 1988)

Lemoyne (1988) affirme que l'éducation préscolaire favorise un cheminement précédant les apprentissages formels; elle n'est pas une préparation immédiate à la première année du primaire.

Le personnel enseignant des classes de 1re année s'attend à recevoir des enfants qui sont prêts, qui ont les préalables nécessaires. Si en 1re année, les enfants doivent être prêts à l'apprentissage de la lecture, ou même, doivent être prêts à faire les opérations de calcul, c'est sur le personnel enseignant des maternelles que repose cette responsabilité.

D'années en années, on observe que le nombre d'enfants en difficulté identifiés dès la maternelle augmente.

D'après le Conseil supérieur de l'éducation (1988), les moyens employés pour aider ces enfants sont les suivants: la commission scolaire peut:

- maintenir l'enfant au préscolaire;
- l'inscrire au primaire en lui assurant les services exigés pour favoriser sa maturation;
- le placer en classe d'attente en lui fournissant une aide selon la formule du dénombrement flottant.

Les recherches sont déficientes quant à l'efficacité des mesures de dépistage précoce au niveau de la petite enfance. Il faut souligner qu'il n'y a pas de ressource particulière prévue pour les élèves en difficulté au préscolaire.

On peut cependant faire l'hypothèse que le dépistage n'a pas d'effet sensible s'il ne se fait pas dans un cadre institutionnel et s'il n'est pas accompagné de mesures de support aux parents et d'une meilleure coordination entre le système scolaire et le réseau de services sociaux (v.g. CLSC).

2.2 Le redoublement

Deux grands courants de pensée s'opposent sur la formation des élèves. D'une part, les partisans du passage automatique prônent le passage social, c'est-à-dire le passage sans l'acquisition des exigences de base, arguant qu'il est préférable pour l'enfant de suivre les camarades de son âge alors que le redoublement n'a que des effets négatifs sans améliorer le rendement. D'autre part, les personnes qui préconisent le redoublement prétendent que si un élève passe sans avoir maîtrisé les compétences requises, il est voué à l'échec.

Au Québec, le redoublement est une formule assez largement utilisée comme mesure d'intervention auprès des élèves qui rencontrent des difficultés scolaires. Une étude du MEQ a révélé, en septembre 1991, l'ampleur du phénomène et les coûts qu'il génère. (Voir tableau 12)

TABLEAU 12

Coûts de redoublement selon la catégorie des redoublants
Québec 1989-1990

Coûts selon la catégorie des redoublants		Éducation préscolaire et primaire	Secondaire	Total
Ensemble des redoublants				
Coût	• en dollars	144 722 778	360 449 775	505 172 563
	• en pourcentage	28,6 %	71,4 %	100,0 %
EDAA redoublants				
Coût	• en dollars	88 810 702	172 948 545	261 759 247
	• en pourcentage	33,9 %	66,1 %	100,0 %
Élèves ordinaires redoublants				
Coût	• en dollars	59 912 076	187 501 230	243 413 306
	• en pourcentage	23,0 %	77,0 %	100,0 %

Source : MEQ, 1991.

La pratique du redoublement au Québec varie d'une commission scolaire à l'autre mais toujours en respectant les grandes directives du ministère de l'Éducation. Il est facile de s'imaginer aussi que la ligne de démarcation entre la réussite et l'échec est à peine perceptible et que la décision de faire passer ou redoubler un élève fait appel au bon jugement des éducatrices et des éducateurs et des directions d'école.

Nous avons longtemps cru que le seul facteur de promotion était le rendement scolaire mais ce n'est pas du tout le cas même si ce dernier demeure le critère le plus important. Plus d'un facteur entre en jeu. L'Association canadienne d'éducation (1989), a fait un sondage dans toutes les provinces canadiennes et elle a compilé tous les critères de classement utilisés par les commissions scolaires. Celles-ci s'inspirent d'abord et avant tout du rendement scolaire, mais considèrent aussi : l'effort de l'élève, sa maturité, son âge, ses aptitudes générales, sa progression, son développement global, sa motivation, ses capacités intellectuelles, son comportement, sa volonté, son potentiel et les résultats obtenus, sa santé, ses aptitudes d'apprentissage, son niveau d'ajustement social, son taux d'absence, ses aptitudes à la lecture, l'appui qu'il reçoit de ses parents.

Sheppard et Smith (1990), suite à une étude qualitative sur les pratiques et les perceptions des enseignantes et des enseignants sur le redoublement[11] rapportent ce qui suit :

- Certaines enseignantes et certains enseignants croient sincèrement que faire redoubler un enfant est une méthode profitable parce que l'enfant :
  - est plus vieux et donc a plus d'expérience,
  - possède plus de chance de devenir un leader,
  - est plus à l'aise dans son environnement,
  - s'intègre plus facilement au groupe social.

- Certaines enseignantes et certains enseignants croient aussi que l'enfant qui double devient un des premiers de sa classe, lui qui était le dernier.

- Certaines enseignantes et certains enseignants croient que faire redoubler une année prévient certains comportements indésirables (ex. : batailles, bagarres, frustration, stress, difficultés scolaires).

- Certaines enseignantes et certains enseignants croient que faire doubler peut améliorer la performance scolaire des plus faibles.

Personnellement, plusieurs éducatrices et éducateurs, lorsqu'ils en parlent, le font dans une optique de menace ou de punition pour motiver les enfants qui ne sont pas intéressés au travail de la classe.

Plusieurs enseignantes et enseignants ont la conviction qu'un enfant qui aurait dû doubler et ne l'a pas fait, est destiné à un échec: il se retrouvera plus tard dans une classe spéciale ou bien il doublera une année subséquente.

Certains enfants qui ont doublé essaient de le cacher en évitant d'en parler. Ces enfants sont anxieux face à la réaction de leurs compagnons et compagnes et aussi certains acceptent difficilement l'étiquette d'échec scolaire qu'on leur apposa.

Doubler une année est vu comme une punition, une preuve que l'enfant ne peut réussir à l'école. Les enfants ne perçoivent pas la répétition comme une intervention pouvant leur venir en aide et le système scolaire ne semble être là pour les aider à atténuer leur peur et leur appréhension face à l'avenir. (Byrnes, 1990)[12]

Depuis plusieurs années, doubler une année demeure l'intervention la plus répandue pour contrer l'échec scolaire. Pourtant des études qui datent d'aussi loin que 1936 (Arthur) et même avant, en démontrent les effets négatifs. La revue de littérature de Jackson (1975), indique clairement qu'il y a très peu ou pas d'amélioration du rendement scolaire d'un enfant qui double une année. En France, une équipe a réalisé une enquête sur le redoublement qui a permis d'en élaborer une typologie. (*Le Monde de l'éducation*, 1985):

1. Redoublement dû à une longue absence de l'élève (maladie, accident, déménagement des parents à l'étranger).

2. Redoublement de l'élève jeune, encore lent, manquant de maturité, ayant du mal à faire face à toutes les tâches imposées par la classe.

3. Redoublement de l'élève d'âge normal qui semble avoir travaillé, mais dont tous les résultats sont médiocres.

4. Redoublement du « fumiste » qui de temps à autre a fait la preuve qu'il ne manquait pas de moyens, mais qui a peu travaillé et s'est payé une « année sabbatique ».

5. Redoublement de l'élève qui pourrait réussir dans un niveau supérieur, mais qui préfère demeurer dans un niveau inférieur.[13]

6. Redoublement provoqué par une erreur d'orientation. L'élève redoublera alors le niveau qui lui est imposé.

Les chercheurs estiment que les cas 1, 2 et 6 peuvent être qualifiés de bénéfiques et que les redoublements de type 3, 4, 5 sont souvent décevants avec une nuance sur le type 3. Dans ce cas, il serait possible d'obtenir de l'élève un meilleur rendement si on lui démontre qu'il doit modifier sa méthode d'apprentissage. Cela exclut les cas de « plafonnement ».

La recension des études américaines va dans le même sens. Au terme d'une revue de littérature, Jackson (1975) de même que Riffel et Switzer (1986) arrivent à la même conclusion.

Les avantages relatifs du redoublement ou de la promotion pour les élèves en difficulté ne sont pas évidents. En effet, très peu de recherches ou d'études proclament les avantages de doubler une année comme stratégie pédagogique valable qui apporte des résultats positifs. On observe au contraire que :

- répéter un niveau n'assure pas nécessairement une amélioration de la performance pour ceux qui sont sous la moyenne du groupe. (Holmes et Matthews, 1984; Jackson, 1975)
- la menace d'une non-promotion n'est pas une force motivante pour les enfants. (Bossing and Brian, 1979)
- le redoublement n'améliore pas nécessairement l'adaptation ou la performance des enfants immatures. (May et Welch, 1985; Shepard et Smith, 1985)
- le coût de l'éducation pour cet enfant est augmenté. (Haddad, 1979)

Dans certains cas types, le redoublement est une pratique qui présente certains avantages. Pensons au cas des jeunes qui ont déménagé, qui ont été absents du pays ou même de l'école pour un certain temps pour cause de maladie ou de séparation. À la limite cette mesure peut s'avérer nécessaire lorsqu'un jeune manifeste un trop grand écart de maturité soit en raison de son âge, soit en raison de son développement personnel. On donne alors à cette mesure un caractère exceptionnel.

Le problème réside dans le sens que l'on donne à cette pratique (punition ou récupération) et dans les moyens d'aide et d'accompagnement offerts à l'enfant doubleur de même qu'à ses parents. Sans mesure d'appoint, l'enfant risque de vivre le redoublement comme un échec et son estime de soi en subira les revers. Ce qu'il faut, c'est permettre à l'élève d'atteindre les objectifs pédagogiques qu'il n'a pas encore réussi à atteindre. Pour ce faire, il lui faut un soutien de la part de ses parents et des intervenantes et intervenants scolaires. Son intégration dans son nouveau groupe d'appartenance doit être surveillée de près. L'image qu'il développera de lui-même dès les premiers mois marquera la suite de son cheminement scolaire. Dans certains cas, un changement d'école sera préférable à la réinsertion dans la même école aux côtés de celles et ceux qui ont obtenu leur formation à un niveau supérieur et qui lui rappelleraient son sentiment d'échec.

Par ailleurs, on peut faire l'hypothèse que cette mesure a été utilisée davantage depuis 10 ans comme palliatif aux coupures budgétaires, aux coupures de ressources professionnelles et au surcroît de tâche du personnel enseignant. Si cela s'avérait fondé, ce qui reste à démontrer au moyen des courbes de croissance du nombre de décrocheurs, il faudrait ameuter l'opinion publique et mesurer l'impact social d'une telle mesure.

2.3 Le modèle de retrait

La coutume associe le modèle de retrait au modèle de dénombrement flottant. Nous donnerons à cette mesure la définition suivante: le fait de dispenser des mesures rééducatives à des élèves qui suivent le cours régulier et qui présentent des difficultés au niveau du langage, de la lecture, de l'écriture ou du calcul. L'aide peut être dispensée dans un local particulier. Elle peut également être apportée en classe en même temps que l'enseignante ou l'enseignant dispense son enseignement. Les personnes qui apportent cette aide spécifique ont généralement une formation en orthopédagogie et sont habilitées à élaborer les programmes selon les besoins spécifiques de l'enfant. Dans certaines commissions, ces personnes ont un statut de professionnel et dans d'autres elles font partie du personnel enseignant.

Les éléments que l'orthopédagogue et le personnel enseignant doivent considérer lors de la planification d'un service sont l'horaire et un feedback sur le travail accompli. Effectivement, l'horaire joue un rôle important car l'élève ne veut pas manquer les activités dans lesquelles il excelle (ex. éducation physique, étude du milieu et autres). Si l'élève a le sentiment que ce sont les cours intéressants qu'on lui enlève pour aller voir l'orthopédagogue, il ne sera pas motivé à y aller.

Il est plus important de recevoir des services quotidiens que de les avoir régulièrement mais moins fréquemment. Au même temps accordé aux élèves, ceux qui recevaient les services quotidiennement obtenaient des résultats supérieurs comparativement à ceux qui y allaient deux fois par semaine.

Le feedback sur le travail accompli est aussi important pour que l'élève se situe par rapport à son dernier travail et par rapport à lui-même et soit ainsi en mesure d'évaluer son progrès continu.

Suite à l'analyse des recherches faites sur le modèle de retrait, Archambault (1989) observe des résultats ambivalents. La critique la plus courante associée à la méthode du retrait est celle du manque de coordination ou de concertation avec le programme régulier. Selon le genre de service reçu et l'horaire, il arrive qu'un élève reçoive par exemple deux leçons de mathématiques et aucun cours de science, ce qui peut l'affecter négativement dans son programme régulier. (Johnson, Allington et Afflerbach, 1985)

Lorsque les élèves sortent de la salle de classe, ils dérangent la leçon en cours et manquent une partie de l'enseignement pendant ce temps (Kimbrough et Hill, 1981). Certains auteurs considèrent par ailleurs que c'est là un genre de marginalisation et qu'on étiquette l'enfant (Leenhardt et Palley, 1982). Les élèves étudiant dans ce modèle pédagogique semblent avoir moins de temps pour la lecture que le reste de la classe. (Archambault et St-Pierre, 1980)

Malgré ces critiques, il semble que cette méthode restera en utilisation pour aider les enfants en difficulté. (Slavin, 1989) Pour que le modèle soit valable, la programmation devrait être adaptée directement au besoin de l'enfant très structurée et appropriée à son niveau d'apprentissage.

L'enfant devrait également bénéficier d'une aide intensive (quotidienne) ce qui n'est pas le cas actuellement. Levin (1986) et Ralph (1989) indiquent que ces interventions sont valables en autant qu'elles aident l'enfant en difficulté à obtenir ou à maîtriser les apprentissages pour parvenir à suivre la même programmation que les autres élèves de sa classe.

3.0 Quelle stratégie privilégier?

Les mécanismes scolaires utilisés pour aider les jeunes en difficulté reposent tous sur une stratégie différenciée par rapport au problème: avant, pendant ou après. Lafortune (1986), dans *Modèles conceptuels et stratégies d'intervention en psychologie préventive*, rapporte une histoire qui décrit ce que peut représenter la prévention primaire comme stratégie d'intervention:

> « Celle du brave homme qui était allé se balader sur les berges d'une rivière et qui y avait entendu un cri, bientôt deux, trois, et puis une suite interminable d'appels à l'aide provenant de malheureux qui, dans l'eau, se débattaient pour ne pas couler. Faisant de son mieux, ce bon samaritain se mettait alors à plonger et à ramener à terre, un par un, tous ceux qu'il pouvait. Et c'est là qu'arrivait l'autre promeneur, l'astucieux qui, regardant notre homme se démener pour sauver le plus de gens possible de la noyade, lui demandait: « Mais pourquoi n'irions-nous pas en amont, trouver et arrêter celui qui pousse ainsi ces gens à l'eau? »

Le milieu scolaire a donc mis en place divers mécanismes d'intervention pour aider les jeunes qui présentent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. De plus, contrairement à une certaine époque, on cherche présentement à maintenir l'enfant dans le cadre le plus normal possible. Cependant, les interventions mises de l'avant visent essentiellement à dépister et à corriger les déficits observés et elles présentent certains effets négatifs si on s'en réfère aux recherches. Cette situation ressemble étrangement au bon samaritain qui repêchait les gens sans s'attarder à la véritable cause.

Autrement dit, les efforts sont déployés pendant ou après le fait. Mais peu de projets cherchent à devancer l'émergence des problèmes. Cela s'explique par des choix de société. La prévention représente des coûts qui ne se traduisent pas par des effets concrets et immédiats. En période d'austérité, les autorités publiques privilégient les mesures correctrices.

Or, comme l'affirme le groupe de travail sur les jeunes, « un dollar investi en prévention peut en faire épargner de trois à sept plus tard » (MSSS, 1991). Il s'agit donc d'une voie d'avenir à la condition de se résoudre à investir ce dollar.

La prévention vise essentiellement l'amélioration de la qualité de vie et le développement des sentiments de compétence chez l'individu ou chez les groupes d'individus. Caplan (1964 et 1967) a été le premier à proposer une définition systématique de la prévention qu'il regroupe en trois catégories: la prévention primaire, la prévention secondaire et la prévention tertiaire. (Voir Lavigne, 1989). Voici les définitions de ces trois catégories de prévention:

1. prévention primaire:

   ensemble des actions prises avant que les difficultés ne se produisent,

   visé à réduire le taux d'incidence de nouveaux cas de troubles mentaux ou de problèmes psycho-sociaux dans une population en empêchant les désordres de survenir ou en réduisant la probabilité d'apparition de ceux-ci.

2. prévention secondaire:

   ensemble des actions prises dès que les difficultés se produisent.

- vise à réduire le taux de prévalence (ex. nombre de cas existants) d'un désordre ou d'une dysfonction. Ce type de prévention inclut le dépistage précoce, l'identification précoce et un traitement actif des premières atteintes.

3. prévention tertiaire

ensemble des actions prises après que les difficultés se soient produites,

vise à réduire les effets ou les séquelles survenant à la suite de désordres ou de dysfonctions, et correspond à la réadaptation.

Les deuxième et troisième niveaux de prévention concernent le dépistage et le traitement des troubles de comportement déjà existants alors que la prévention primaire vise essentiellement à empêcher l'émergence de tels troubles. Donc la prévention primaire prévient, les préventions d'ordre secondaire et tertiaire corrigent.

La prévention primaire est peu utilisée en milieu scolaire comme intervention sauf en ce qui concerne certains problèmes tels la toxicomanie, le suicide et les abus sexuels. Vadeboncoeur (1989) constate, tant dans les écrits américains que canadiens, que ce sont très souvent des chercheurs provenant des universités ou des organismes extérieurs au milieu scolaire qui réalisent et implantent des programmes de prévention primaire dans les écoles. De plus, la clientèle cible de ces programmes est généralement composée des seuls élèves alors que la clientèle enseignante et l'environnement font peu l'objet de prévention primaire. Et de conclure Vadeboncoeur (1989) « sans devenir trop utopiste et parler de nouveaux paradigmes, n'est-il pas légitime de souhaiter à tout le moins une action coordonnée et efficace pour l'amélioration de la qualité de vie à l'école. »

La prévention primaire est une stratégie, qui, si elle était développée en milieu scolaire pourrait s'avérer une alternative aux moyens déjà mis en oeuvre. Elle exige cependant beaucoup car la prévention primaire ne se contente pas seulement de toucher aux symptômes, mais vise essentiellement à cerner les causes et les influences qui entraînent des situations problématiques. Les préventions secondaire et tertiaire ont également des impacts qui peuvent s'avérer positifs selon certaines situations. Mais ne serait-il pas temps de concevoir une intervention qui porte sur la qualité de l'environnement afin d'intervenir avant l'émergence des problèmes?

4.0 Les enseignantes et les enseignants

Dans un système où des êtres humains entrent en rapport avec d'autres êtres humains pour en façonner le devenir et évoluer en même temps qu'eux, il était impossible de ne pas apporter une attention particulière aux premières et aux premiers artisans de l'école, les enseignantes et les enseignants, d'autant plus que dans l'analyse du problème des échecs scolaires, elles et ils sont souvent mis en cause.

Celles-ci et ceux-ci sont les premières personnes impliquées auprès des élèves. Cette implication directe est de la plus haute importance mais combien négligée dans le système éducatif. Les enseignantes et les enseignants sont très peu consultés au niveau des programmes et des orientations pédagogiques et encore moins en ce qui concerne les décisions.

Même si elles ou ils participent peu aux décisions, les enseignantes et les enseignants sont les premières personnes à être critiquées tantôt par les parents, tantôt par la direction d'école, tantôt par l'administration, tantôt par le ministre de l'Éducation, tantôt par les entreprises et autres. Par ailleurs, les enseignantes et les enseignants s'interrogent sur la considération qu'on leur accorde, sur la liberté professionnelle et sur le statut dont ils jouissent à l'intérieur du système scolaire et de la société en général. (Centrale de l'enseignement du Québec, 1988) De plus, ces critiques tiennent peu compte des conditions dans lesquelles le personnel enseignant évolue et qui se révèlent parfois très contraignantes: nouveaux programmes, nouvelles évaluations, pression des parents et autres intervenants scolaires, minutage excessif, hétérogénéité de la clientèle scolaire et autres. De plus, le système éducatif leur accorde rarement le support dont elles ou ils auraient besoin pour répondre aux particularités des élèves.

Les enseignantes et les enseignants ont sans doute leur part de responsabilité dans les critiques qui leur sont adressées mais auparavant il serait peut-être important de comprendre les conditions auxquelles est assujetti leur enseignement. Pour ce faire, nous considérerons, dans un premier temps, les conditions particulières de la classe et les conditions d'enseignement au niveau du système scolaire. Dans un deuxième temps, nous aborderons les valeurs éducationnelles qu'ils privilégient ainsi que leurs perceptions face aux difficultés rencontrées par les élèves.

4.1 Les conditions particulières de la classe

L'enseignante ou l'enseignant est en contact, non pas avec un objet statique, mais bien avec un sujet dynamique. Ce même sujet dynamique ne correspond pas à un modèle auquel il serait bon et réconfortant de se référer, mais bien à un sujet unique. Pour complexifier davantage la situation, l'enseignante ou l'enseignant se retrouve avec environ vingt cinq sujets dynamiques au primaire premier cycle et vingt sept au second cycle. (Conseil supérieur de l'éducation, 1987) De ce fait, le nombre d'échanges pouvant se produire entre l'enseignante ou l'enseignant et les enfants est prodigieux. Jackson (1968, voir Ducros, 1986), suite à une observation faite dans des écoles primaires américaines, rapporte que certains instituteurs ou institutrices pouvaient avoir jusqu'à deux cents échanges par heure avec leurs élèves.

L'enseignante ou l'enseignant, en plus des échanges avec les élèves, voit au climat général de la classe et à diverses tâches afin, d'une part, de ne pas perdre de temps et d'avancer dans le programme qui est habituellement assez chargé et, d'autre part, d'assurer un fonctionnement de groupe favorable à la communication et au travail tout au long de l'année. De plus, ce n'est pas seulement la diversité des tâches qu'il faut considérer, mais également le fait qu'on doive les accomplir simultanément et rapidement dans un environnement dense et complexe. (Ducros, 1986)

Comme nous pouvons le constater par ce bref aperçu, le contexte de la classe présente certaines contraintes assez lourdes pour l'enseignante ou l'enseignant tant en ce qui a trait à la diversité des tâches d'enseignement qu'à l'hétérogénéité de la clientèle scolaire.

Il s'agit non seulement d'une hétérogénéité quant au niveau de connaissance mais surtout d'une hétérogénéité sociale croissante. Les élèves proviennent de milieux sociaux différents, sont membres de cellules familiales de divers types et appartiennent à de nombreux groupes ethnoculturels.

4.2 La condition enseignante

Outre les conditions particulières de la classe, d'autres facteurs interviennent également, mais ils relèvent du système éducatif en général et ont une incidence parfois directe ou indirecte sur l'enseignement auprès des jeunes. Parmi ceux-ci, nous retrouvons: les incidences des réalités sociales sur l'école et les enseignantes ou enseignants, les clauses déterminantes des conventions collectives, les facteurs d'alourdissement et de complexité de la tâche pédagogique et éducative, la nature et le rythme des changements pédagogiques, l'implantation et l'application des nouveaux programmes d'études, l'évaluation pédagogique et autres. Tous ces éléments, relevés par le Conseil supérieur de l'éducation (1984), affectent la condition enseignante et de ce fait, la qualité des échanges entre enseignantes ou enseignants et les élèves.

L'évolution de la société affecte la tâche des enseignantes et des enseignants lesquels ne trouvent pas toujours les moyens et le support nécessaire pour faire face aux réalités des jeunes qui sont de plus en plus diversifiées en raison même des changements de valeurs et des transformations familiales, culturelles et économiques.

Ajoutons que l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage pose certains problèmes aux enseignantes et enseignants qui n'ont pas toujours reçu une préparation leur permettant d'accueillir ces élèves et ne bénéficient pas du support et du soutien professionnels nécessaires pour faire face à une précipitation d'intégration excessive avant même que les conditions de base essentielles ne soient mises en place.

On observe, depuis une dizaine d'années, un alourdissement de la tâche, une diversification des clientèles, des programmes plus exigeants, de nouveaux instruments pédagogiques à maîtriser, la multiplication des évaluations de l'apprentissage et tests de classement sans compter la mode des palmarès. Tout cela est survenu sans que par ailleurs les autorités ne songent à réduire le nombre d'élèves, ni le nombre de groupes à rencontrer, ni le nombre de périodes d'enseignement à dispenser. Au contraire, les décrets adoptés par le gouvernement québécois en 1982 ont accru la tâche globale du personnel enseignant.

Finalement, les moyens mis à la disposition des enseignantes et des enseignants, tels les ressources matérielles, les ressources humaines et le financement des commissions scolaires, semblent ne pas satisfaire les besoins des enseignantes et des enseignants. L'adéquation entre les fins éducatives et les moyens utilisés aurait avantage à être renforcée afin de favoriser la condition enseignante. (Conseil supérieur de l'éducation, 1984)[14]

Comme nous pouvons le constater, les enseignantes et les enseignants vivent dans des conditions qui s'avèrent parfois très contraignantes tant au niveau de la classe que du milieu scolaire en général. Ces contraintes influent sur la qualité de l'enseignement et de ce fait, sur les élèves qui sont les premiers touchés.

4.3 Les valeurs des enseignantes et des enseignants

L'école est au coeur des valeurs d'une société. Elle figure parmi les principaux lieux de socialisation des jeunes avec la famille et la télévision. Elle est à la fois un reflet des valeurs dominantes et un lieu de production de valeurs. Elle ne présente pas un système de valeurs figées. Elle est traversée par les courants idéologiques d'une époque et elle influence ces courants. En elle se retrouvent donc les contradictions d'une société. Expliquons-nous.

L'école affirme généralement qu'elle vise le développement intégral des jeunes. Pourtant, l'école secondaire québécoise des années quatre-vingt a mis davantage l'accent sur les mathématiques et les sciences.

Elle affirme, par ailleurs, qu'elle vise l'égalité et l'accessibilité de tous les jeunes à une formation de qualité. Pourtant, l'école privée concurrence l'école publique et, pour faire face à cette concurrence, l'école publique développe des programme d'élite (sports, arts, langues), des classes de douance et des écoles spécialisées (écoles internationales).

Elle affirme enfin qu'elle considère tous les jeunes sur un pied d'égalité et qu'elle privilégie la coopération à la compétition. Pourtant, l'évaluation des apprentissages est devenue un indicateur de performance non seulement des jeunes mais également du personnel enseignant, des écoles et des commissions scolaires. Ce n'est généralement pas lorsqu'il existe des consensus sociaux sur des valeurs partagées que le problème des valeurs se pose à l'école. La société actuelle subit des mutations culturelles marquées par un retour à l'individualisme, à la compétition et au néolibéralisme en politique. La famille et la religion sont des réalités culturelles qui subissent de profondes transformations. L'école en subit les contrecoups.

Le personnel enseignant ressent actuellement le besoin de réfléchir sur la signifiance de son rôle dans le développement d'une identité chez les jeunes et la formation de leurs valeurs intérieures et de leur conscience. Il s'insère à la fois en continuité et en rupture avec des valeurs familiales et sociales souvent contradictoires. Il est lui-même un produit de ces mêmes contradictions.[15]

> « On souligne généralement le maintien de pratiques essentiellement traditionnelles au sein des classes du primaire, malgré de nombreux changements qui ont eu cours depuis plusieurs années. À l'appui de ce jugement, on invoque la place prépondérante qu'occupe encore le maître dans la détermination des activités de la classe, tout autant que dans le choix des règles qui en précisent le déroulement. Il semble que l'idée de « l'enfant partenaire » ne soit pas aussi facile à concrétiser dans la réalité, alors même qu'on dit en partager idéalement le principe. » (Conseil supérieur de l'éducation, 1987)

4.4 Les perceptions et théories des enseignantes et des enseignants face aux difficultés d'apprentissage des élèves

Les enseignantes et les enseignants partagent diverses perceptions et théories sur les causes du retard scolaire d'un élève par rapport à la majorité des élèves du même âge. Ces éléments sont importants à considérer car ils déterminent en quelque sorte le type d'intervention qui sera choisi pour aider le jeune dans son cheminement scolaire.

Gaouette et Tardif (1986), à partir d'observations et de recherches, se sont intéressés à la théorie implicite des enseignantes et des enseignants. Selon eux, la conception des causes des difficultés en lecture paraît « régir non seulement la façon dont l'enseignante ou l'enseignant perçoit les difficultés, mais aussi les interventions correctives qu'il réalise effectivement auprès des élèves. »

Certaines enseignants et certains enseignants attribuent les difficultés de lecture à des problèmes d'ordre social, familial, pédagogique, affectif ou cognitif. L'enseignant, qui attribue les causes au milieu familial, reconnaît que les stimulations du milieu familial et social sont fondamentales dans le développement de l'habileté à lire et que c'est dans ce milieu que l'élève reçoit la motivation, le goût et l'intérêt pour la lecture. Cette conception mène l'enseignante et l'enseignant à vouloir intervenir auprès des parents afin d'assurer une collaboration étroite entre ceux-ci et l'école.

L'enseignante ou l'enseignant qui associe ces difficultés à des facteurs cognitifs en met la responsabilité sur l'élève. Les retards sur les plans du langage, de la perception ou de l'intelligence sont à combler et ses interventions portent alors sur le fonctionnement cognitif de l'élève.

Par contre, l'enseignante ou l'enseignant, qui met l'accent sur les facteurs affectifs, accorde de l'importance à la vie émotive de l'élève, ses peurs, ses anxiétés, ses besoins et ses attitudes et ses actions portent alors sur la composante affective. Encore là, l'élève est responsable de ce retard en raison de sa vie affective.

Finalement, l'enseignante ou l'enseignant peut attribuer au milieu scolaire les difficultés vécues par l'enfant. Elle ou il remet alors en question l'école et la pédagogie. Il s'ensuit qu'elle ou il cherchera à adapter les stratégies pédagogiques, le matériel et l'environnement scolaire aux besoins de chaque élève. Nous voyons donc que le type d'intervention utilisé relève pour une bonne part de la conception privilégiée par l'enseignante ou l'enseignant par rapport aux difficultés d'apprentissage des élèves. (Gaouette et Tardif, 1980)

Par contre, Gaudreau remet en question l'idée même que le choix des interventions privilégiées est déterminé par une analyse des causes de l'échec ou des difficultés d'apprentissage. Il suggère que l'expression « difficulté d'apprentissage » est une expression fort mal choisie:

> « À vrai dire, on est le plus souvent en présence avec ces enfants, non pas de difficultés mais d'apprentissages réels et positifs, quoique non conformes aux objectifs du programme scolaire et des contenus proposés à l'élève. » (Gaudreau, 1980)

De plus, il considère que l'emphase mise sur la responsabilité personnelle de l'élève et de ses parents, quant au rendement scolaire, n'a qu'une fonction déculpabilisante pour les enseignantes et les enseignants. Selon lui, il faudrait considérer les facteurs d'ordre institutionnel.

En fait, les conditions particulières de la classe et les conditions au niveau du système éducatif ont une influence notable sur l'enseignante ou l'enseignant et incidemment sur l'enseignement. Il apparaît donc primordial d'assurer des conditions qui favoriseront la profession d'enseignement afin que les élèves reçoivent des cours adaptés à leurs besoins. D'autre part, les enseignantes et les enseignants possèdent des valeurs éducationnelles, des perceptions et des théories implicites qui semblent structurer l'enseignement et les rapports avec les élèves. Il serait important de considérer ces variables qui, relevant du domaine subjectif et n'étant pas toujours conscientes, ont un impact difficilement mesurable, mais particulièrement percutant chez les élèves qui semblent avoir des difficultés au niveau du rendement académique.

4.5 L'enseignant au coeur de l'acte pédagogique

En résumé, l'analphabétisme est un phénomène qui touche une bonne proportion de la population et il en résulte des conséquences tant pour la société que pour l'individu. Les causes semblent multiples et difficiles à circonscrire. Cependant, on s'accorde sur le fait que diverses composantes peuvent contribuer à cette problématique dont le milieu scolaire. On considère également qu'il existe un lien étroit entre l'analphabétisme et l'abandon prématuré des études. D'autre part, les décrocheurs semblent suivre tout au long de leurs études un cheminement particulier qui se traduit souvent par l'échec et par l'utilisation de certains mécanismes d'intervention qui ne semblent pas enrayer les difficultés scolaires.

Il semble également exister un parallèle entre l'enfant qui présente des difficultés d'adaptation et d'apprentissage et l'adulte dit analphabète. L'enfant et l'adulte suivent un parcours qui paraît les marginaliser en regard des attentes exigées par le milieu scolaire et par la société en général. Tous deux arrivent difficilement à s'intégrer dans des milieux où les normes prennent le dessus sur les particularités de l'individu.

Nous croyons finalement que la prévention primaire au sens de Caplan constitue une alternative aux stratégies d'intervention déjà en usage à l'école et qu'elle pourrait être utilisée par toutes les intervenantes et par tous les intervenants du monde éducatif, pour éliminer l'analphabétisme fonctionnel.

Il n'en demeure pas moins que l'intervention de l'enseignante et de l'enseignant est au coeur de l'acte pédagogique et que sans eux, on ne peut espérer prévenir efficacement le problème de l'analphabétisme des jeunes.

Ainsi, selon le Conseil supérieur de l'éducation (1984) « L'adaptation des enseignantes et des enseignants aux nouvelles générations, au pluralisme grandissant et aux problèmes sociaux dont l'école subit les contre-coups est une tâche fort exigeante. » De même, lors d'entrevues auprès de groupes d'enseignantes et d'enseignants du Québec, certains soulignent que « l'école publique actuelle ne dispose ni des ressources, ni des modes de fonctionnement qui lui permettraient d'assumer de telles responsabilités. » (CEQ, 1988)

L'évolution de la société affecte la tâche des enseignantes et des enseignants qui ne trouvent pas les moyens et le support nécessaire pour faire face aux réalités des jeunes qui sont de plus en plus diversifiées en raison même des changements de valeurs et des transformations familiales, culturelles et économiques.

Par ailleurs, les transformations qui ont eu cours ces dernières années dans le système scolaire québécois ont privé les enseignantes et les enseignants d'autonomie et de pouvoir ce qui a entraîné une non-reconnaissance et un isolement qui affectent négativement leur rapport au travail et leur équilibre psychique (Carpentier Roy, 1992).

TROISIÈME
CHAPITRE

LES RÉSULTATS D'UNE RECHERCHE PAR ENTREVUE

Bien que le détour ait pu paraître un peu long, nous avons cru nécessaire de faire le point de façon la plus exhaustive possible sur les analyses qui traitent des conditions d'apprentissage et des difficultés scolaires auxquelles les jeunes et les enseignantes et enseignants sont confrontés. Le fait d'avoir choisi une approche par entrevue, donc plus subjective, nous obligeait à être plus systématiques dans l'analyse des diverses facettes du problème, de façon à bien distinguer ce qui a trait aux causes et aux effets du phénomène et ce qui relève de l'école par rapport à ce qui est relié à l'environnement éducatif. Le fait également que le problème de l'analphabétisme soit une préoccupation relativement récente nous invitait à traiter de la question en profondeur avant de faire témoigner les principaux concernés. Notre objectif étant d'identifier les points de rupture ou les nuances par rapport aux recherches antérieures, ce sont ces éléments que nous allons maintenant tenter de faire ressortir et d'analyser.

1.0 Démarche méthodologique

Avant de procéder aux entrevues, nous avons établi un échantillon d'écoles[16] en tenant compte des critères suivants et en nous basant sur les données officielles et les recommandations des représentantes et représentants syndicaux.

1° Pour les enseignantes et les enseignants:

- une école d'au moins 200 élèves située dans une grande ville, une ville moyenne et une petite localité;
- localisée en milieu socio-économiquement faible ou comportant des clientèles défavorisées.

2° Pour les étudiantes et les étudiants:

- un centre d'éducation des adultes dispensant des cours d'alphabétisation;
- rattaché à une commission scolaire catholique;
- situé à Montréal et en région.

Ensuite, nous avons établi un échantillon de personnes en tenant compte des critères suivants et en nous basant sur les recommandations des déléguées ou délégués syndicaux et des professeurs oeuvrant en classe d'alphabétisation.

1° Pour les enseignantes et les enseignants:

- 6 femmes et un homme par école;
- couvrant l'ensemble des fonctions, i.e. maternelle, dénombrement flottant, titulaire, spécialistes pour les enfants handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

2° Pour les étudiantes et étudiants:

- 4 femmes et 4 hommes par école;
- âgés entre 16 et 30 ans.

Le critère de l'âge s'est avéré nécessaire afin de respecter l'indicateur d'analphabétisme fonctionnel, i.e. de personnes soumises à l'instruction obligatoire jusqu'à 16 ans et qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue et le calcul. De plus, comme l'entrevue faisait appel à un vécu scolaire qui se situe entre l'âge de 5 et 16 ans, il ne fallait pas que la période écoulée soit trop longue afin de ne pas altérer le souvenir de l'expérience de l'école.

Par ailleurs, nous n'avons pas cru bon de compléter notre échantillonnage à partir des clientèles qui étudient dans les groupes populaires d'alphabétisation. Ces organisations sont habituellement plus réduites et leurs clientèles sont souvent plus âgées. Ce choix contribue-t-il à créer un biais méthodologique? Autrement dit, si nous avions choisi notre échantillon parmi les clientèles des groupes populaires d'alphabétisation, les témoignages auraient-ils été différents? Nous ne le croyons pas dans la mesure où nous n'étions pas préoccupés par l'expérience des classes d'alphabétisation ni par le jugement porté sur l'école fréquentée, mais essentiellement par le vécu scolaire et les facteurs scolaires que les jeunes de 15 à 30 ans identifient comme ayant été à la source de leur difficulté à s'alphabétiser adéquatement.

L'échantillonnage des écoles révèle une faiblesse du côté de la représentation régionale. Il n'a pas été possible d'obtenir, dans l'espace de temps alloué, la participation d'une école primaire de la Commission des écoles catholiques de Québec (CECQ) ni de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM). Mais il nous a semblé que les problèmes soulevés à Longueuil et Trois-Rivières devaient se rencontrer à Montréal et Québec, sauf celui de la multiethnicité pour laquelle une étude complémentaire s'impose.

La recherche s'est déroulée en quatre étapes. À l'été 1990, nous avons établi un relevé exhaustif des écrits sur le sujet afin de dégager les tendances observées autour de l'analyse du problème de l'analphabétisme fonctionnel et du rôle de l'école. À l'hiver 1991, nous avons mené parallèlement les deux séries d'entrevues individuelles.

Au printemps 1991, nous avons procédé à une validation des entrevues individuelles, dans trois écoles primaires, selon la technique du groupe nominal (TGN) afin de dégager des pistes et des priorités d'action.

La dernière étape qui s'est déroulée de mai à décembre 1991 a consisté dans la rédaction du rapport final et dans l'énoncé d'un certain nombre de propositions susceptibles d'enrayer l'échec et l'abandon scolaires, lesquels sont la cause d'une partie du problème de l'analphabétisme fonctionnel.

Sur le terrain, nous avons opté pour des entrevues en profondeur semi-structurées au moyen d'un schéma d'entrevue différent pour les professeurs et les étudiants. (Voir les annexes II et III)

L'entrevue devait durer une heure, être menée selon les règles de la confidentialité et être enregistrée au moyen d'un appareil à cassette pour en faciliter l'écoute et la retranscription.

Dans le cas des entrevues auprès des jeunes, l'âge et l'origine sociale des intervieweuses les rapprochaient des personnes interrogées. Ceci s'imposait quand on connaît la difficulté qu'il y a à entrer en communication avec des personnes qui ont connu des échecs scolaires, qui ont été « pockées » par la vie et qui ont développé beaucoup de méfiance par rapport aux étrangers et aux experts de toutes sortes.

Pour mener les entrevues auprès des enseignantes et des enseignants, nous avons choisi deux personnes qui sont dans l'enseignement et qui représentaient une caution pour favoriser l'expression du vécu professionnel des interviewées et interviewés. En effet, il s'agissait de les faire parler sur un des aspects le plus difficile de leur profession: « Que faites-vous avec des clientèles en difficulté? » Cette question en cache en fait une autre plus sournoise: « Que ne faites-vous pas? » L'extériorité totale de l'intervieweur risquait de le placer en juge et de braquer les interviewés. Mais une position de pair créait une complicité propice à l'expression de perceptions et de vécus et à des témoignages ouverts et spontanés sur les divers rapports et les diverses situations qui se vivent dans l'école et dans la classe.

Chaque intervieweuse et intervieweur devait, après l'entrevue, compléter un premier rapport dont le seul but était de faire le point sur la technique utilisée et de faciliter la synthèse ultérieure. Par la suite, la plupart des entrevues étaient retranscrites.

Les entrevues individuelles des jeunes visaient à les faire s'exprimer sur leur vécu scolaire, leur faire dégager l'itinéraire qui les avait conduits en classe d'alphabétisation et les facteurs qu'ils jugeaient déterminants pour expliquer les difficultés qu'ils avaient rencontrées. Nous terminions l'entrevue par une question concernant les actions les plus appropriées, selon eux, pour adapter l'école à la réalité de l'analphabétisme. Cette partie de l'entrevue ne nous a pas réellement permis de dégager des pistes concrètes d'action.

Par contre, avec les enseignantes et enseignants, nous avions volontairement évité, en entrevue individuelle, de les faire s'exprimer sur des changements souhaitables et possibles. Nous nous en tenions à leur vécu professionnel et leur perception des jeunes en difficulté et des jeunes des milieux socio-économiquement faibles. Notre intention était de profiter de l'étape ultérieure, en groupe nominal, afin de dégager des solutions et des pistes d'action concrète.

2.0 Analyse des entrevues d'enseignantes et d'enseignants

La présente section s'attardera à la présentation et à l'analyse des résultats obtenus au cours des entrevues menées auprès des enseignantes et des enseignants du primaire. Les informations recueillies nous ont permis de décrire les manifestations et les causes des difficultés scolaires. De plus, elles nous ont donné la possibilité de dresser une liste des interventions utilisées auprès des enfants vivant ces difficultés.

Il faut souligner tout de suite que les catégories retenues dans le cas des étudiantes et des étudiants varient sur un seul point. La catégorie appelée « interventions » a été utilisée uniquement dans le cas des enseignantes et des enseignants afin d'identifier leurs pratiques pédagogiques et leurs efforts d'innovation. Dans le cas des étudiantes et étudiants nous avons ajouté une catégorie intitulée « perception ». Nous voulions savoir comment elles et ils percevaient leur environnement et comment elles et ils se sentaient perçus dans l'école.

2.1 Les manifestations

Le tableau 13 fait ressortir les différentes manifestations des difficultés scolaires telles que décrites par les enseignantes et les enseignants.

Selon elles et eux, les futurs analphabètes se reconnaissent au fait qu'ils rencontrent des difficultés scolaires, voire même des retards dus à des blocages. On identifie le passage du 1er au 2e cycle du primaire comme problématique. « Dans l'ensemble, pour tous les élèves, c'est là que le blocage se fait », dira Gaétane. Mais c'est au niveau du langage que se manifeste de façon la plus frappante la difficulté : « Tu arrives avec des textes nous confie Marco, du vocabulaire très, très simple, ils sont complètement dépassés. Alors quand ils arrivent en situation de lecture, ils sont toujours en situation d'échec ». Et Pierrette d'ajouter : « Le langage de ces enfants n'est pas celui utilisé à l'école ».

TABLEAU 13:

Les manifestations des difficultés scolaires chez les jeunes

Sous-catégories	Caractéristiques
Les apprentissages	Difficulté ou retard dans les matières académiques Difficulté de langage oral et écrit
Le développement socio-affectif	Insécurité, peur Image négative de soi Carences affectives
Le comportement	Manque d'organisation et d'autonomie Manque de jugement, de motivation, d'intérêt Difficulté en psychomotricité Langage vulgaire Violence, caïdage Troubles de comportements, agitation Difficulté de concentration
Le cheminement personnel	Maturité Différences gars/filles Agressions à caractère sexuel, viol, inceste
Le cheminement scolaire	Intégrés en classe régulière Filière de l'adaptation scolaire Abonnés à la rééducation

Leur développement socio-affectif est caractérisé par une image négative de soi, une insécurité et des carences affectives. Une enseignante remarquait que certains enfants vont dire : « Je suis niaiseux, je vais rester niaiseux toute ma vie. »

De plus, ils vivent des difficultés d'ordre comportemental et psychomoteur. Par exemple, on note chez eux un manque d'autonomie, de jugement, de motivation et d'intérêt. « Ce sont des enfants qui ont peu de concentration, peu d'attention », nous dit Madeleine. Une autre enseignante constate qu'ils sont peu organisés, qu'ils cherchent constamment leur cahier, leur crayon, qu'ils tiennent leur livre à l'envers, qu'ils ont de la difficulté à découper. « Ce sont des enfants qui ont besoin d'encadrement, renchérit Aline, qu'on leur dise où faire ça, comment faire. Ils ne retrouvent pas leurs affaires, ils ne sont pas structurés dans leur tête. » Leur comportement peut se caractériser soit par l'agitation, soit par l'effacement total.

Le phénomène de la violence semble caractériser ces jeunes. On parle même de « caïdage »[17] dans certaines écoles primaires.

Une enseignante et un enseignant constatent que les enfants en difficulté d'apprentissage sont majoritairement des garçons. Comme le soulignait Marc : « C'est comme si les garçons restaient immatures plus longtemps ». Enfin, certains élèves sont victimes d'agression à caractère sexuel; ce sont des cas de viol ou d'inceste. « Cette année, en début d'année, nous confie Normande, j'ai une élève qui est venue me trouver pour me dire qu'elle a été violée. Elle a 12 ans. » Ce genre de témoignage n'est pas coutume mais ne cache-t-il pas la peur de l'interdit, la honte de la victime? Quelle est la proportion des jeunes qui ont vécu ce type de traumatisme? Pas étonnant par la suite qu'ils soient « gauches » dans leurs gestes, agités ou dans la lune.

En matière de cheminement scolaire, ces élèves rencontrent l'orthopédagogue et sont intégrés dans des classes régulières. D'après Lise, « certains sont en adaptation scolaire depuis la première année ». Les enseignantes et enseignants arrivent facilement à détecter les enfants qui sont en difficulté scolaire et certaines et certains prévoient que ces élèves seront de futurs analphabètes. « La plupart d'entre eux vont se retrouver assistés sociaux et ceux qui le veulent à l'éducation des adultes ».

On parle même de réputation. Alain avoue: « ce sont des enfants qui sont toujours à l'école, tu connais ces enfants, tu connais les familles. Les professeurs vont te dire, ce n'est pas pour les désavantager, mais celui-là a besoin d'aide individuelle ». « Pour certains, renchérit une orthopédagogue, je dirais que c'est des abonnés à la rééducation puis à ce moment-là c'est un peu la bête noire de mon service ».

En somme on pourrait résumer ainsi la perception des enseignantes et des enseignants face aux attitudes des futurs analphabètes fonctionnels: ce sont des jeunes qui ont des difficultés scolaires, qui manquent d'autonomie, chez qui on a dépisté très tôt des troubles de conduite, de comportement ou d'apprentissage et qui sont abonnés à la rééducation ou aux filières spéciales.

On ne peut manquer de s'interroger sur le fondement de cette perception. Est-elle justifiée ou non? Nous verrons ultérieurement que certaines étudiantes ou certains étudiants se perçoivent eux-mêmes comme « normaux », i.e. ni plus agités et délinquants, ni moins autonomes et débrouillards que la majorité des jeunes. Elles et ils préfèrent parler d'ennui et de démotivation pour expliquer leur peu d'intérêt pour les études et finalement leur décision d'abandonner l'école. Il ne faut pas oublier que nous avions ciblé une clientèle bien précise: des enseignantes et enseignants travaillant en milieux socio-économiquement faibles et un objet d'étude également précis: les jeunes qui sont le plus susceptibles de devenir des analphabètes fonctionnels.

D'autres recherches contribuent également à nuancer la perception des jeunes qui n'arrivent pas à s'alphabétiser en raison d'un abandon prématuré des études. Ainsi, une récente enquête de Statistique Canada auprès des sortants (voir annexe IV) révèle qu'un grand nombre des abandons surviennent chez des étudiantes et des étudiants qui réussissaient très bien avant de quitter. Plus de 30 % des étudiantes et étudiants abandonnant leurs études obtenaient en moyenne A ou B. Un peu plus de 10 % obtenaient des D ou des F. Près de trois adolescentes ou adolescents sur dix ont expliqué qu'ils avaient quitté l'école parce qu'ils s'ennuyaient ou qu'ils préféraient travailler au lieu de fréquenter l'école. (Statistique Canada, 1992)

Là où les enseignantes et enseignants que nous avons interviewés ont sans doute raison, c'est dans l'analyse du cheminement ultérieur des jeunes qui abandonnent leurs études. Les jeunes dont les résultats étaient supérieurs à la moyenne (A ou B) sont probablement revenus aux études un jour ou l'autre pour compléter leur formation. L'abandon pour elles et eux se fait au profit d'une « année sabbatique » ou d'une courte expérience du marché du travail.

D'ailleurs, la même enquête de Statistique Canada révèle que le travail offre beaucoup d'attrait aux jeunes. Lorsqu'on a demandé aux répondantes et aux répondants de citer la raison la plus importante pour laquelle ils avaient cessé de fréquenter l'école, un peu plus d'un sur cinq ont déclaré qu'ils « préféraient travailler plutôt qu'aller à l'école » (21,5 %) et presque le même nombre faisait état de l'ennui (20,2 %). Les « difficultés avec les travaux scolaires » et les « raisons financières » semblaient avoir sensiblement moins d'importance, chacune de ces deux raisons étant alléguée par 8 % des jeunes; les « difficultés avec le personnel enseignant » (6,4 %) se situaient immédiatement après la catégorie "aucune raison principale » (7,8 %). (Statistique Canada, 1992)

Encore une fois, si cette enquête apporte des nuances sur notre perception de celles et ceux qui abandonnent leurs études, elle ne contredit pas forcément la perception qu'ont les enseignantes et les enseignants des jeunes qui sont considérés comme analphabètes même s'ils sont déjà allés à l'école.

Il convient cependant de réfléchir davantage aux causes de l'analphabétisme fonctionnel et l'examen des témoignages des enseignantes et des enseignants va nous en procurer l'occasion dans la section suivante.

2.2 Les causes

Les difficultés scolaires, selon les enseignantes et les enseignants, sont provoquées par des facteurs d'ordre économique, social, familial, scolaire ou personnel. (Voir tableau 14)

TABLEAU 14:

Les causes des difficultés scolaires chez les jeunes

Sous-catégories	Caractéristiques
Les facteurs socio-économiques	Pauvreté Milieu défavorisé Déménagements fréquents Sous-utilisation des services offerts Étendue du territoire Manque d'amis Culture différente de celle de l'école
Les facteurs familiaux	
- Structure de la famille	Famille éclatée, famille monoparentale Famille d'accueil, centre d'accueil

- L'éducation des enfants	Manque de connaissance quant à l'éducation des enfants Manque d'organisation, de temps École non valorisée Manque de collaboration entre l'école et la famille Abandon de la responsabilité d'éduquer les enfants à l'école
- Les conditions de vie en famille	Hermétisme, surprotection Violence, agressivité Rejet, menaces
- L'état psychosocial	Analphabétisme et sous-scolarisation des parents Lourdeur de la tâche familiale Absence des parents Parents jeunes Analphabétisme
Les facteurs personnels	Facteurs physiologiques, handicap personnel, limites au niveau intellectuel Refus de participer de la part de l'élève Rythme et style d'apprentissage Difficultés de cheminement personnel Problèmes de comportement Sexe: une affaire de gars Histoire de vie perturbée Victime d'agression à caractère physique ou sexuel
Les facteurs scolaires	
- L'organisation scolaire	Mauvais classement Intégration en classe régulière Dépistage tardif Absence, réduction et lenteur des services, compressions budgétaires Taille des groupes, surcharge des programmes Passage du primaire au secondaire
- Les élèves	Redoublement Évaluation standardisée Composition du groupe, perceptions Incompatibilité de caractère Renforcement de l'image négative des jeunes

- Le personnel enseignant	Manque de temps, de soutien Besoins d'appuis et moins de pressions Conflits de personnalité Perceptions négatives des enfants en difficulté Formation des maîtres inadaptée
Les pratiques pédagogiques	Stratégies déphasées par rapport aux moyens modernes de communications Trop de compétition Manque de matériel didactique Uniformisation de l'enseignement

Les enseignantes et enseignants constatent que certains élèves en difficulté scolaire proviennent de milieux économiquement faibles. D'autres ont déménagé à plusieurs reprises. À cet égard, Margot constate : « J'ai déjà vu des élèves arriver au début de l'année, quitter en octobre et revenir en janvier ». Tous les enseignantes et enseignants affirment que les familles dites défavorisées n'utilisent pas les services offerts dans leurs milieux. Aline faisait remarquer : « On a un comptoir pour les pauvres mais les pauvres ne s'en servent pas. Ils ne savent pas qu'il y a une bibliothèque municipale ».

Les enseignantes et enseignants interrogés ont tendance à faire porter la responsabilité des difficultés scolaires par le milieu familial. « Plusieurs familles sont éclatées et elles vivent de grandes difficultés ». Un bon nombre de parents manquent de connaissances à l'égard de l'éducation des enfants. Comme le disait Liliane : « Certains parents ne savent pas quoi faire, ne savent pas agir avec des enfants ». Elle poursuit en ajoutant : « On ne naît pas parents ». Dans d'autres cas, les parents travaillent et ont peu de temps à consacrer à leurs enfants. Enfin, des parents sont sous-scolarisés alors que d'autres sont analphabètes. Parfois, l'école est peu ou pas valorisée dans la famille et, selon Jeanine : « Souvent ce sont des parents qui sont dépourvus et ce sont des parents pour qui l'école est un mauvais souvenir. Alors ils ne donnent pas une image très appréciée de l'école à leurs enfants ».

Certains enfants en difficulté viennent de milieux où les conditions de vie en famille sont difficiles. Des familles sont fermées, d'autres sont surprotectrices. Ghyslain constate que : « La plupart des enfants que j'ai cette année, viennent tous de milieux violents ». Certains ont subi un rejet de la part de leur père ou de leur mère. Enfin, des élèves subissent des menaces de la part d'un parent : « Si t'es pas capable de faire ça, je te retourne chez ton père ».

C'est pour répondre à ces besoins que des expériences ont été tentées aux États-Unis (Programme Head Start) et au Québec (Opération renouveau de la CECM). C'est également pour combler une carence du côté familial que des bénévoles ont mis sur pied, à Montréal, le Baluchon, un projet d'aide aux devoirs. Développer la compétence des parents, intervenir auprès des jeunes dès la petite enfance, aider particulièrement ceux qui proviennent des milieux socio-économiquement faibles, voilà autant de mesures susceptibles d'aider les parents dans leur responsabilité face à l'évaluation de leurs enfants.

L'éclatement du noyau familial ajoute au poids du facteur familial mais, comme l'a démontré la recherche de l'IQRC (Dandurand et al. 1990), cette nouvelle réalité ne peut être tenue seule responsable de l'échec et de l'abandon scolaires. Il faut considérer d'autres variables, tels le contexte de la séparation et les conditions socio-économiques qui s'ensuivent.

Les difficultés scolaires peuvent également être causées par des facteurs personnels. Des élèves peuvent avoir des problèmes d'ordre physiologique ou un handicap personnel. D'autres ont des limites au niveau intellectuel. Certains ne veulent pas collaborer. « Tu me feras pas lire, j'ai décidé que je ne lirai pas ». Les difficultés scolaires peuvent également être causées par le rythme ou le style d'apprentissage d'un élève. Par exemple, certains apprennent vite, ils comprennent du premier coup et par la suite « trouvent ça plate » et décrochent. D'autres ayant un rythme d'apprentissage plus lent, sont capables d'assimiler le programme mais pas nécessairement en six ans.

Divers facteurs d'ordre scolaire peuvent être à la base des difficultés d'apprentissage. La majorité des enseignantes et enseignants interrogés s'entendent pour dire que les restrictions budgétaires et la réduction des services offerts en milieu scolaire n'aident en rien les enfants en difficulté.

La taille des groupes, la surcharge des programmes et la disponibilité du personnel enseignant sont d'autres facteurs à considérer. Pierrette disait: « Il me manque de temps pour travailler avec les enfants en difficulté. Je rencontre tous les parents individuellement au début de l'année, mais je n'ai pas le temps de travailler avec eux par la suite ». Pour sa part, Simone faisait remarquer: « La tâche est trop lourde. On n'a plus le temps de donner un enseignement de qualité, de parler avec les enfants... »

Les styles et les types d'enseignement (enseignement traditionnel et autres), les méthodes pédagogiques peuvent aussi causer des difficultés d'apprentissage. À cet égard, Ernestine affirmait: « L'école ne convient pas à tous. Ma façon d'enseigner ne convient pas non plus à tous les enfants. Si tu as un bagage, tu peux t'en sortir plus ». Enfin la compétition vécue dans le milieu scolaire et l'uniformité du système d'enseignement peuvent engendrer des difficultés. Jeanine concluait en disant: « La première lacune dans notre enseignement c'est que notre société a tellement besoin de se sentir en sécurité qu'elle veut uniformiser et les systèmes et les personnes ».

En somme les enseignantes et les enseignants sont capables de faire la part des choses et de pointer du doigt les conditions vécues à l'école autant que les conditions socio-économiques ou autres pour expliquer les difficultés scolaires rencontrées par les jeunes. La préoccupation pour les styles et les rythmes d'apprentissage, sans être omniprésente n'est pas absente de leur réflexion. Mais au sujet de l'école, on semble cibler davantage les ressources et les moyens que les pratiques et les attitudes. Autrement dit, il est plus difficile de se remettre en question que de remettre le système en question. Cependant, dans leur autocritique, les enseignantes et les enseignants reconnaissent qu'elles et ils ne sont pas toujours à l'aise avec les jeunes en difficulté.

« La première fois que j'ai eu une classe de TCC (troubles de conduite et de comportement), nous a confié Margot, les profs m'ont dit: « Margot, en septembre, on barricade ta porte, on ne veut pas que tu sortes de la classe avec les élèves ». Ils ont peur de ces enfants-là. » Katleen allait plus loin en disant: « Je n'aime pas tellement travailler avec les difficultés d'apprentissage. Je trouve ça très dévalorisant. »

La différence de culture entre le personnel scolaire et les élèves issus des milieux pauvres désavantage souvent ces derniers. Ainsi, des observations effectuées dans les salles de classe, au Canada et aux États-Unis, révèlent généralement des différences dans l'attention et la qualité des interactions, entre le personnel scolaire et les élèves, selon l'origine sociale de ces derniers. « Il semble bien que les enfants

de la classe moyenne font plus souvent l'objet de l'attention, des félicitations et autres marques d'appréciation prodiguées par le personnel enseignant. » (FCE, 1989)

L'origine sociale et le statut socio-professionnel des enseignantes et des enseignants les prédisposaient-ils vis-à-vis les enfants de classe moyenne? Seraient-ils des « winners » qui se sentent mal à l'aise avec des jeunes qu'ils percevraient comme des « loosers »? Cette relation mériterait d'être approfondie davantage par des recherches appropriées.

Jusqu'ici nous avons décrit brièvement des manifestations, des difficultés scolaires et nous avons identifié divers facteurs pouvant provoquer, directement ou indirectement ces difficultés. Les entrevues réalisées auprès des enseignantes et enseignants nous ont permis d'obtenir des informations en ce qui concerne les stratégies utilisées auprès des enfants en difficulté scolaire. Au cours des lignes qui vont suivre, nous présenterons une liste des diverses interventions utilisées en milieu scolaire.

2.3 Les interventions

Diverses interventions sont utilisées par les enseignantes et les enseignants pour prévenir l'analphabétisme. Elles sont d'ordre socio-affectif, personnel ou organisationnel ou relèvent de l'ordre des moyens. Elles ont trait à l'enseignement et l'apprentissage et elles s'adressent aux élèves et aux parents. (Voir tableau 15)

TABLEAU 15:

Les interventions des enseignantes et enseignants pour prévenir l'analphabétisme

Sous-catégories	Caractéristiques
Les interventions d'ordre socio-affectif	Développement de l'autonomie, de l'entraide, de l'effort Ténacité, cohérence, discipline, style directif Élimination des préjugés Valorisation, respect de l'enfant, Création d'un climat de confiance Présence affective Résolution des crises et des conflits
Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage	Diversification des stratégies d'enseignement Diversification des modes de travail Fonctionnement par objectifs, par atelier Organisation pédagogique structurée Respect du rythme d'apprentissage Atelier de défoulement Enseignement individualisé Valorisation des matières académiques Apprentissage par le jeu Stratégies de lecture Verbalisation des problèmes Classes plein-air

Les interventions auprès des parents	Contacts fréquents Franchise, encouragements Visites dans les familles Intervention auprès des parents
Les interventions d'ordre personnel	Perfectionnement Humour, être bien dans sa peau
Les interventions d'ordre organisationnel	Récupération, aide individuelle Recours à l'orthopédagogue Classes moins nombreuses au premier cycle du primaire Travail conjoint entre les enseignantes et les enseignants et la rééducatrice Utilisation de la bibliothèque en milieu scolaire

Plusieurs enseignantes et enseignants utilisent des interventions relevant du domaine socio-affectif. Certaines et certains sont tenaces et cohérents, vivent un rapport d'autorité et utilisent un style directif. D'autres donnent plus de latitude à l'enfant et tentent de créer un climat de confiance. Ernestine explique: « Je pense qu'une de mes grandes qualités, c'est d'entrer facilement en contact avec les enfants. C'est une condition essentielle pour qu'un enfant réussisse à progresser. Il faut qu'il s'établisse un climat de confiance entre moi et cet enfant-là. » La plupart des enseignantes et enseignants essaient de développer l'entraide, l'autonomie et l'effort chez les enfants. Enfin, celles et ceux qui œuvrent dans des classes spéciales utilisent différentes stratégies afin de modifier la perception des classes spéciales et recherchent des moyens pour ne pas marginaliser les élèves comme l'enseignement coopératif ou des techniques de résolution des crises et des conflits.

Le personnel enseignant utilise différents types d'enseignement. Lors de l'apprentissage de notions nouvelles, il opte pour un enseignement magistral. Par la suite, il fait de l'enseignement individualisé. Des classes fonctionnent par ateliers. Un bon nombre d'enseignantes et d'enseignants disent avoir une organisation pédagogique structurée. Suzanne explique: « Ils s'installent au travail et l'horaire est affiché en grand. C'est écrit, de telle à telle heure, français, etc. Je fonctionne par demi-heure. » De plus, elles et ils varient les activités avec les enfants en difficulté scolaire. Différentes méthodes d'enseignement sont utilisées. Par exemple, « il faut apporter toutes les méthodes de lecture et l'enfant va découvrir qu'il fonctionne mieux dans le syllabique, le phonétique, etc. » Enfin, divers modes de travail sont privilégiés. On retrouve le travail en grand groupe, individuel et en équipe.

Plusieurs ont abordé la question de l'atteinte des objectifs. Avec des enfants en difficulté, il faut savoir doser les objectifs. René constate: « Il faut leur donner de plus petits objectifs pour qu'ils soient un peu valorisés. » Enfin, d'autres affirment qu'un enseignement basé sur la pratique correspond bien à ce type d'enfants. Pierre raconte: « Chaque année, je fais une classe plein-air qui dure une semaine. On part de la classe, tout est fabriqué. Les élèves en trouble d'apprentissage sont souvent ceux qui embarquent le mieux, qui embarquent jusqu'au bout. »

Diverses interventions sont faites auprès des parents. Deux enseignantes du préscolaire visitent les familles. D'autres enseignantes et enseignants trouvent important d'encourager les parents et de leur « donner l'heure juste » quant aux difficultés de leur enfant. Simone faisait remarquer: « Je téléphone aux parents assez régulièrement, pas seulement quand ça va mal. »

Les enfants en difficulté reçoivent une aide individuelle, elles et ils fréquentent le service d'orthopédagogie. Des orthopédagogues vont axer leur travail davantage au premier cycle. Dans une école visitée, il y a une période de récupération par semaine pour toutes les classes. Ernestine à titre d'orthopédagogue en décrit le fonctionnement: « Le groupe est divisé en trois. Je prends les élèves les plus faibles, la surnuméraire prend les élèves moyens et l'enseignant se retrouve avec les forts. L'élève fort peut profiter d'un enrichissement, l'élève moyen continue l'enseignement régulier et l'élève faible a une attention particulière. La matière vue est la même dans les trois classes. » Dans la même école, les professeurs ont accepté de grossir leur nombre d'élèves dans les classes du deuxième cycle afin de réduire la taille des groupes du premier cycle. Par exemple, il y a 21 élèves dans les classes de première année. Cette mesure est prise dans le but de « permettre un bon départ aux enfants ». Cet exemple prouve éloquemment que le nombre d'élèves est trop élevé au premier cycle du primaire.

Enfin des enseignantes et enseignants ont affirmé qu'il était important d'être en harmonie avec soi-même, « d'être bien dans sa peau » pour intervenir auprès des enfants en difficulté. D'autres ont avoué utiliser l'humour dans leurs interventions. Une enseignante admet que le perfectionnement a eu des effets positifs sur elle et ses élèves.

2.4 Deux solitudes qui se cotoient

Alors que la revue de la littérature laissait entendre que les critiques sont assez abondantes à l'endroit de l'école et que cette dernière dispose d'une autonomie très relative par rapport au problème de l'analphabétisme dans la mesure où celui-ci est déterminé par des conditions socio-économiques, les entrevues d'enseignantes et d'enseignants révèlent une abondance et une variété de stratégies de prévention de l'analphabétisme. Celles-ci vont des actions d'ordre socio-affectif aux actions d'ordre organisationnel.

La question qu'il faut se poser est la suivante: Quelle est l'efficacité des moyens mis en oeuvre et des mesures utilisées? Atteignent-ils leur objectif d'alphabétisation de la totalité des jeunes ou concourrent-ils à l'exclusion scolaire et par conséquent à l'accroissement du nombre d'analphabètes fonctionnels? Tout se passe comme si deux solitudes se côtoyaient. D'un côté on s'évertue à donner le meilleur enseignement possible dans des conditions données et, d'un autre, on récupère des jeunes qui n'ont pas voulu de cet enseignement, mais qui désirent s'alphabétiser et obtenir éventuellement une qualification professionnelle. Comment créer des ponts entre les jeunes qui connaissent des difficultés scolaires et l'école? L'éducation des adultes est-elle la seule solution?

Si les enseignantes et les enseignants ont le sentiment de faire leur possible, à qui ou à quoi attribuer la cause du problème? Nous sommes allés le demander à ceux-là mêmes qui se sont un jour retrouvés en classe d'alphabétisation par choix ou par obligation, et qui ont bien voulu témoigner de leur cheminement personnel et de leur vécu scolaire afin de faire la lumière sur ce phénomène propre aux pays industrialisés et accentué davantage au Québec que dans le reste du Canada.

3.0 Analyse des entrevues d'étudiantes et d'étudiants

Dans la présente section, nous exposons les résultats et l'analyse des entrevues réalisées auprès des jeunes en classe d'alphabétisation.

À travers les propos des jeunes, nous présenterons tout d'abord les différentes manifestations pouvant se rattacher au phénomène de l'analphabétisme au plan du comportement, des apprentissages et du cheminement scolaire de ces jeunes. Dans un deuxième temps, nous examinerons les causes telles qu'identifiées par les jeunes. Finalement les perceptions des jeunes de différents aspects de leur vécu scolaire, feront l'objet d'une troisième étape.

3.1 Les manifestations

Dans cette section, nous avons regroupé des aspects observables du comportement, des apprentissages et du cheminement scolaire des jeunes rencontrés à partir de leur propre témoignage. (Voir tableau 16)

Au sujet des comportements, plusieurs jeunes nous ont dit avoir été des enfants timides en classe, renfermés et même isolés. André soulignait en entrevue: « À l'école j'avais de la misère, j'avais peur puis je restais dans mon coin ». Contrairement à André, d'autres ont raconté avoir été turbulents en classe au primaire. Certains ont dit même avoir été agressifs au secondaire. Mylène nous avait confié: « Si je disais quelque chose, la maîtresse c'était tout de suite dehors et moi j'étais effrontée... je venais encore plus agressive ».

Le manque de concentration et le manque d'intérêt chez certains jeunes constituent un autre aspect observable. Voici ce que nous dit Philippe: « Quand tu arrives à l'école et que tu n'as pas déjeuné, c'est pas mal dur pour te concentrer ».

Dans un autre ordre d'idées, des jeunes ont spécifié avoir été des enfants très débrouillards. À ce propos, il faut souligner que la perception de certaines enseignantes et certains enseignants associe davantage les futurs analphabètes à des jeunes qui connaissent des difficultés comportementales et psychomotrices et qui manquent d'autonomie et de débrouillardise. (section 2.1) N'y a-t-il pas là une contradiction apparente? Oui, si l'on considère que certains jeunes sont victimes d'une image qui les défavorise. Oui, si l'on pouvait établir que dans les faits de tels jeunes sont ou ne sont pas agités ou dépendants. Non, si l'on admet que ces deux perceptions se situent à des moments différents. Les enseignantes et enseignants cherchent à identifier, dans leur imagerie mentale celles et ceux dont ils sont certains qu'ils seront un jour dépistés comme analphabètes. Il est difficile de prétendre que les jeunes qui fonctionnent bien puissent connaître un tel sort. De leur côté, les jeunes que nous avons interviewés avaient entre 16 et 30 ans et recherchaient dans leur mémoire les signes de leurs comportements dix ou vingt ans plus tôt. Une distorsion peut alors se glisser entre ce qu'ils ont réellement été et la façon dont ils perçoivent comment ils se sont comportés.

Également, nous savons que ces jeunes ont été à l'école une dizaine d'années au cours desquelles eux-mêmes ont évolué. Leur comportement a pu changer. Ils ont pu acquérir plus d'autonomie en grandissant. S'agit-il de leur perception lors des premières années scolaires ou plus tard?

Néanmoins, il a été établi par certains chercheurs (BAL, 1987 et 1991; Wagner, 1990) que les personnes analphabètes sont généralement débrouillardes tandis que d'autres études soulignent le savoir-faire des jeunes de milieu populaire (Aubin, 1977; CEQ, 1980 b).

Par conséquent, il est possible que de futurs analphabètes aient manifesté des comportements observables en termes d'agitation ou de manque d'autonomie tandis que d'autres aient été au contraire tout à fait calmes et débrouillards. La contradiction, s'il en est une, réside probablement dans le fait que l'on ne parle

pas de la même chose. On peut faire l'hypothèse que ces jeunes sont débrouillards dans des tâches qui ne sont pas valorisées par l'école (faire du sport, développer un talent artistique, faire du bricolage ou de la mécanique). Dans les travaux scolaires, ils ont, selon toute probabilité, des difficultés observables.

TABLEAU 16:

Les manifestations rattachées à l'analphabétisme chez les jeunes

Sous-catégories	Caractéristiques
Comportement	Turbulence Agressivité Timidité Isolement Manque de concentration Débrouillardise Manque d'intérêt
Les apprentissages	
Rythme d'apprentissage	Lenteur
Style d'apprentissage	Visuel Habile de ses mains Aime jouer Artiste Sportif Bonne mémoire
Difficultés d'apprentissage	Retard en langue orale et écrite Difficulté dans les matières académiques Faible en math
Cheminement scolaire	Absentéisme Écoles spéciales Atelier protégé Redoublement Passage difficile du primaire au secondaire Sections métiers au secondaire (PC) Classe allégée au secondaire Recours fréquent aux spécialistes Décrochage Grossesse non désirée Menaces et violence entre élèves Mauvais classement Trouve l'école ennuyante Travaille le soir

Du point de vue des apprentissages, on peut observer des différences du côté des stratégies. Ce qui définit généralement bien les styles et rythmes d'apprentissage tels que décrits par les jeunes analphabètes eux-mêmes, c'est la variété des moyens qu'ils utilisent et l'écart qui existe entre les stratégies qu'ils privilégient et celles que l'on valorise à l'école. Ce sont des visuels qui sont habiles de

leurs mains, qui aiment jouer, qui mémorisent facilement et qui ont développé des habiletés soit dans la musique, le dessin ou les sports. Mais les apprentissages formels dans les matières scolaires tels que le français et les mathématiques c'est leur bête noire.

Des témoignages comme ceux-ci sont typiques: « J'aime ça jouer dans des moteurs... je suis capable d'en démonter un pis de tout le remonter... et tout est à la bonne place ». Ou encore: « J'ai toujours fait beaucoup de sport... j'aurais aimé ça aller dans une école spécialisée dans les sports... mais j'avais pas assez de bonnes notes ».

En retour, elles et ils admettent avoir une certaine lenteur à apprendre. D'ailleurs, contrairement aux enseignantes et aux enseignants qui parlaient de « difficultés » ou de « retard », les jeunes préfèrent parler de « différence » et de « lenteur ». « Je suis plus lente que les autres, soupire Marie, mais pas au point d'aller en classe spéciale ».

Dans le cadre de leur cheminement scolaire, plusieurs de ces jeunes ont fréquenté des classes spéciales au primaire. « J'ai été en classe spéciale de ma 2e à ma 6e année », dira Luc. Plusieurs jeunes ont également redoublé durant le premier cycle de leur primaire et la plupart des jeunes rencontrés ont été dans la voie professionnelle au secondaire, en particulier le professionnel court.

Certains gardent un souvenir amer de leur formation. Jacques disait: « Ce que j'ai trouvé révoltant, c'est le cours que j'ai fini, le PC3... [18] le bonhomme qui sort de là, il ne sait même pas lire pis écrire normalement ». Et Jean d'ajouter: « C'était niaiseux ce qu'ils nous faisaient faire... des stages qui ne ressemblaient même pas à ce qu'on avait appris ».

Des jeunes ont témoigné qu'ils avaient trouvé difficile le passage du primaire au secondaire parce que l'école devenait plus grosse et que « ça allait trop vite » ou encore parce qu'il fallait dorénavant prendre l'autobus pour se rendre à l'école.

Au sujet des absences, des jeunes ont dit avoir manqué l'école souvent. Les motifs évoqués diffèrent selon le niveau d'études. Cependant, le travail est une explication pour certaines et certains à l'absentéisme au primaire et au secondaire. Maladie, déménagement, grossesse, ennui, découragement, drogue, délinquance sont également invoqués pour justifier l'absentéisme de plusieurs.

Plusieurs jeunes ont décroché au secondaire: le travail, le découragement ou encore le climat de violence qui pouvait régner dans l'école sont des raisons données par les jeunes pour expliquer leur décrochage. Alain racontait: « À cette école-là, il y avait bien des baveux puis moi, j'étais petit puis il y avait des grands, moi je n'étais pas un gars qui se défendait, je me faisais tout le temps piler dessus... je me faisais tout le temps baver puis j'ai lâché, c'est là que j'ai lâché l'école ».

Dans certains cas, il y allait de la nécessité de travailler pour survivre... ou pour consommer. « J'ai lâché l'école à 13 ans, affirme Pascal parce que mon père arrivait pas pour les dettes et pour manger » tandis que Mario dira tout simplement: « À 14 ans, j'ai arrêté l'école pour travailler... je voulais gagner de l'argent ».

Sans vouloir dégager une constante au plan statistique nous devons souligner que d'après les témoignages reçus, le décrochage est une « affaire de gars » et que le travail est le prétexte généralement utilisé, tandis que les filles qui décrochent le font plutôt pour des motifs personnels reliés notamment aux amours et à la grossesse.

Dans les deux cas, ce serait moins l'école qui serait en cause que le besoin ou l'obligation de vivre autre chose.

Si l'on fait un parallèle entre les opinions exprimées par les enseignantes et les enseignants et celles exprimées par les étudiantes et les étudiants à propos des manifestations reliées au comportement et au cheminement scolaire des jeunes, on pourrait noter ceci: les premiers mettent l'accent sur le manque d'autonomie et d'intérêt des jeunes, tandis que les seconds parlent de timidité et de difficulté de concentration. Les premiers pensent immédiatement aux filières spéciales et aux cas d'intégration en classe régulière d'enfants handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), tandis que les seconds, tout en rappelant leur expérience des classes spéciales, insistent sur le redoublement, l'absentéisme, la formation professionnelle et le décrochage. Une image négative de soi, une perception de « cancre » ou de « poche » ou même de « perdant » se dégage du témoignage des jeunes même si cette perception n'est pas toujours apparente. On pourrait se demander, comme d'autres l'ont fait avant nous, si Pygmalion est toujours présent à l'école. Autrement dit, est-ce que la perception qu'ont les enseignantes et les enseignants des jeunes qui ont des difficultés ne renverrait-elle pas à ces derniers une image négative d'eux-mêmes et ne les confinerait-elle pas à leur propre impuissance à s'en sortir? Les témoignages des jeunes imposent aux responsables du système scolaire de réfléchir sur les conséquences de certaines pratiques en termes d'exclusion scolaire et sociales.

3.2 Les causes

À partir des propos des jeunes, nous avons identifié les quatre types de facteurs qui sont à la source de l'analphétisme: les facteurs socio-économiques, les facteurs familiaux, les facteurs scolaires et les facteurs personnels. (Voir tableau 17)

3.2.1 Facteurs socio-économiques

Aux dires des jeunes, les facteurs socio-économiques jouent un rôle important. La plupart des jeunes interrogés viennent d'un milieu défavorisé. D'autre part, certains, venaient d'un milieu moyen. Comme le spécifiait Marc: « Mon père et ma mère travaillaient... on avait une maison à... on peut dire que c'était moyen ». Cela nous porte à croire que l'analphabétisme et ses antécédents, l'échec et l'abandon scolaires, ne sont plus l'apanage d'une classe en particulier, en l'occurrence la classe de gens qui proviennent de milieux socio-économiquement faibles. Il y aurait une tendance à l'effet que de plus en plus de ces jeunes proviennent de la classe moyenne. Est-ce parce que cette classe tend à s'appauvrir considérablement? Est-ce parce que les restrictions budgétaires imposées à l'école depuis une décennie ont forcé ses responsables à accorder la priorité aux jeunes qui performent ou qui posent moins de problèmes? Est-ce parce que les jeunes de la classe moyenne s'inscrivent davantage dans l'idéologie de la société de consommation, en particulier les garçons, et qu'ils manifestent très tôt un désintéressement pour l'effort académique et la performance scolaire au profit de la valorisation que peut procurer un emploi, - lire une « jobbine » - et un salaire - lire le « salaire minimum »?

Ne serait-ce pas au contraire la conséquence d'une société qui a développé le sens aigu de l'excellence, de la performance effrénée, de la compétition entre les individus et les groupes? Bref, une société qui ne valorise que le modèle de l'économie de marché fondé sur la libre concurrence. Le problème c'est que dans ce modèle, il y a des gagnants et des perdants. Les perdants sont alors « bouffés » par les gagnants ou sont tout simplement appelés à disparaître. Il est dangereux

d'appliquer un tel modèle à nos jeunes et à l'école. Celles et ceux que l'on sacrifie, il faudra bien que quelqu'un s'en occupe.

Toujours au plan socio-économique nous avons noté que la fréquence des déménagements est le lot de certains jeunes qui ont connu des difficultés scolaires et qui n'ont pas réussi à s'alphabétiser complètement. Le phénomène des déménagements de nuit a même été signalé à quelques reprises par les enseignantes et les enseignants. Ainsi on perd la trace de certains élèves à un moment donné de l'année scolaire parce que leurs parents ont été forcés de s'éloigner du secteur. À l'analyse des entrevues, nous avons remarqué que plusieurs jeunes ont mentionné avoir déménagé souvent. Johanne disait à ce propos: « De la première à secondaire II, j'ai changé d'école 13 fois ».

TABLEAU 17:

Les causes de l'analphabétisme des jeunes

Sous-catégories	Caractéristiques
Facteurs socio-économiques	Milieu défavorisé Milieu moyen Déménagements fréquents
Facteurs familiaux	
- Structure familiale	Famille d'accueil Orphelinat Institution spéciale Centre d'accueil Séparation/divorce
- Éducation des enfants	Manque d'encouragement, d'encadrement, de discipline Non-valorisation de l'école Manque de compétence scolaire des parents
- Conditions de vie	Surprotection, autoritarisme Alcoolisme Climat familial perturbé
- État psychosocial des parents	Faible scolarisation des parents Parents analphabètes
Facteurs scolaires	
- Organisation scolaire	Autorité, manque de discipline ou discipline excessive Mauvais classement Les programmes de stage inadaptés Le manque de ressources ou des professeurs peu motivés et peu motivants Le mauvais climat de l'école Les pratiques pédagogiques et les stratégies d'enseignement

Le rapport aux élèves	**Au primaire** Manque d'attention Sévérité excessive Faible encouragement Discrimination personnelle Dévalorisation de soi Humiliation de la part d'un professeur **Au secondaire** Dévalorisation de la part du professeur Indifférence du professeur Manque de discipline Conflit de personnalité Être isolé dans la classe, envoyé à la bibliothèque ou mis à la porte de la classe
Les méthodes d'enseignement	Méthodes inefficaces liées à la lecture et à l'écriture Fréquents changements de programmes Mauvaise allocation des ressources Difficulté de compréhension des problèmes ou des questions
Facteurs personnels	Handicap physique ou intellectuel Entêté à ne pas apprendre Maladie Malnutrition Histoire de vie perturbée

3.2.2 Facteurs familiaux

Du côté des facteurs familiaux, notons que la plupart des jeunes ont vécu dans leur famille pendant le primaire et le secondaire. Quelques jeunes seulement ont vécu en famille d'accueil, en centre d'accueil ou en institution fermée. Beaucoup de jeunes ayant vécu dans leur famille « naturelle » ont connu un père alcoolique. Également, des parents autoritaires, un climat familial perturbé et le manque d'amour ont été le lot de plusieurs jeunes.

Par contre à côté de certains jeunes qui se plaignaient de surprotection et d'autoritarisme de la part des parents, d'autres n'ont pas hésité à parler de manque de discipline et d'encadrement. L'autonomie qu'aurait pu leur procurer le laissez-faire des parents ne semblerait pas avoir été appréciée. « Ils n'étaient pas assez sévères, témoigne Claudette. S'ils avaient été plus sévères, peut-être que... ».

La faible scolarisation, voire l'analphabétisme des parents et leur manque de compétence font partie d'autres facteurs familiaux identifiés par des jeunes ayant pu contribuer à les rendre analphabètes. Sylvie disait à ce sujet : « Ma mère savait pas lire pis écrire... j'arrivais à la maison avec des leçons, elle ne pouvait pas, elle était paralysée, elle pleurait des fois ».

Un trait commun à plusieurs jeunes repose sur la dévalorisation de l'école et de l'instruction. Le père de Jacques allait jusqu'à dire: « T'auras pas besoin de ça, tit-gars, c'est pareil comme dans notre temps ».

Ces observations nous entraînent sur le terrain des liens nécessaires entre l'école et la famille et de la nécessité de développer des programmes d'aide et de support aux familles de milieux socio-économiquement faibles. Il ne s'agit pas d'expliquer l'analphabétisme ou les difficultés scolaires seulement par des carences au niveau familial. Il faut y voir une faiblesse dans l'articulation entre l'école et la famille autour d'un épaulement respectif au niveau des activités scolaires. Ce constat impose à l'État et à la société un défi concernant le développement des compétences parentales et les moyens d'aide et de support à mettre de l'avant.

3.2.3 Facteurs scolaires

Au sujet des facteurs scolaires, des jeunes ont témoigné d'un rapport difficile à l'autorité à l'école. D'autres ont rapporté avoir été victimes d'injustice et de mauvais classement. Daniel disait: « J'ai été mal classé... j'étais pas supposé aller à cette école-là... j'ai jamais eu d'évaluation. Quand ils m'ont changé d'école... je ne voulais pas y aller parce que je savais que ce n'était pas ma place ». Jérôme se demande à sa façon s'il n'a pas été victime de discrimination. « J'ai fait ma 5e année régulière... après, ils m'ont envoyé dans une école allégée... ils m'ont fait encore une série de tests... j'ai jamais compris comment ils faisaient pour classer les gars ».

Des jeunes ont également mentionné que les ressources professionnelles étaient insuffisantes et que les programmes au secondaire n'étaient pas toujours en lien avec la réalité du marché du travail.

En ce qui concerne les pratiques pédagogiques, beaucoup de jeunes ont témoigné d'un manque d'attention de la part des enseignantes et des enseignants au primaire. Claude soulignait: « En quatrième année, j'ai eu un prof moins bon... il me laissait à part... j'ai redoublé ». Nadine considère que celles et ceux qui ont de la facilité obtiennent plus facilement l'attention des professeurs. « La maîtresse, elle aidait ceux qui avaient plus de facilité... nous autres on était mis de côté ».

Encore ici, nous constatons, comme il est démontré par d'autres chercheurs (FCE, 1989), que l'école se rapproche davantage de la culture des classes moyennes et supérieures et accorde plus d'importance aux jeunes qui réussissent, notamment les filles. Ajoutons à cela, la tendance qui s'est dessinée dans l'école, depuis une dizaines d'années, à l'effet de soutenir des projets spéciaux pour enfants doués et talentueux et des programmes d'élites dans le domaine des arts, des sports et des langues. Ces projets louables, s'ils sont accessibles à tout le monde, deviennent des obstacles à l'égalité des chances lorsqu'ils sont financés à même le budget général de fonctionnement.

Dans un autre ordre d'idées, d'autres jeunes nous ont raconté avoir été victimes de dévalorisation voire de discrimination. Serge confiait en entrevue: « Il y a un prof qui m'a humilié devant tout le monde... à cause de mon père... on était sur le B.S. »[19]

Au secondaire des jeunes ont aussi vécu de la dévalorisation. Les propos de Brigitte sont ici particulièrement révélateurs à ce sujet: « Moi quand j'étais jeune, je voulais être policière. Je serais seulement une femme de ménage ou serveuse... il y avait la travailleuse sociale qui le disait... il y a des profs qui le disaient ». Cette dévalorisation pouvait d'ailleurs provenir aussi bien de la direction d'école que

d'un professeur ou d'un autre élève. « Le directeur me chicanait souvent, nous disait Josée, et quand j'ai été en secondaire 3, j'avais l'intention de commencer comme il faut et il commence à me crier après... j'étais écoeurée ». Encore une fois, l'image qu'on se fait des jeunes, l'image qu'ils se font à partir de celle qu'on leur renvoie affecterait leur comportement aussi bien que leur rendement scolaire.

Enfin, des jeunes ont spécifié que les méthodes d'enseignement ne les avaient pas très bien servis dans leur apprentissage. Claude expliquait : « En 3e année... ils ont développé un nouveau système. Dans l'ancien système j'étais très bon... j'ai pas pu m'adapter et c'est là que j'ai commencé à avoir des problèmes ». Janick reprend : « Des méthodes comme le sablier, ça valait rien ».

3.2.4 Facteurs personnels

Certaines et certains jeunes ont identifié leur handicap ou une longue maladie comme facteur ayant contribué à les mener vers l'analphabétisme. D'autres ont rapporté avoir été victimes de violence et d'abus physique ou sexuel. La malnutrition a également été invoquée comme une cause de difficulté scolaire.

Les entrevues nous ont permis d'établir un portrait des jeunes analphabètes. Non pas qu'elles et ils soient reconnaissables à un signalement quelconque. Toutes et tous connaissent plutôt une blessure intérieure, une douleur affective, une faible estime de soi. Ce sont des exclus: exclus d'abord de la société, généralement de l'école, quelquefois de la famille. Toutes et tous ont vécu un cheminement scolaire comparable: échec, redoublement, classes spéciales, professionnel court (PC) et abandon des études avant terme.

Une distinction apparaît de plus entre les garçons et les filles. Ainsi, leur trajectoire de vie est marquée souvent par la violence, dans le cas des garçons, et par le viol, dans le cas des filles. Autrement dit, la blessure que chacun porte est liée à la fonction sexuelle des filles et au rapport des garçons à leur père.

Par ailleurs, les témoignages ont révélé un écart dans l'expression de l'affectivité. Chez les garçons, cette affectivité est davantage refoulée en bas âge et elle s'exprime par la violence à l'étape de l'adolescence. L'abandon de l'école apparaît pour eux comme la forme ultime d'expression d'une violence née d'une vie affective refoulée. Chez les filles, c'est la recherche d'autonomie tout autant que le désir d'avoir un enfant qui caractérise souvent leur situation personnelle au moment où elles choisissent de quitter l'école. Chez toutes ces personnes, l'école ne répond plus à leurs besoins de valorisation et de développement personnel. Au contraire, toutes et tous ont été dévalorisés par l'école.

Bref, on constate qu'il existe des barrières à l'alphabétisation qui s'enracinent dans l'histoire de vie des individus eux-mêmes et qui peuvent provenir d'un handicap initial, d'un accident de parcours, d'un cheminement scolaire difficile ou d'un entêtement à ne pas vouloir s'alphabétiser, ainsi qu'en témoigne Luc : « Ca ne rentrait pas. J'avais une tête de cochon... quand je disais non, c'était non ».

3.3 Les perceptions

Toute personne qui se confie en entrevue ne peut manquer de témoigner de sa propre vision des choses. Toute subjective qu'elle soit, cette perception doit être prise en considération si l'on veut agir sur l'image que les individus se font de l'école, de l'éducation et de leur place dans la société. Afin de faciliter la lecture des perceptions des jeunes, nous les exposons à travers les deux niveaux d'enseignement que les jeunes rencontrés ont connus. (Voir tableau 18)

Au primaire des jeunes croient avoir été perçus par leurs profes- seurs et profes-seures, comme des enfants désintéressés, incapables. D'autres croient avoir été l'objet de préjugés. Josée disait qu'ils et elles devaient penser: « Tiens voilà la petite tête de cochon à... la petite délinquante ».

Avec les autres élèves, des jeunes interrogés se sont sentis marginaux, rejetés, méprisés ou encore pris à partie. « Ils me criaient des noms, ils me fuyaient... parce que je ne sentais pas bon puis que j'avais des poux », dira Marie-France. D'autre part, au secondaire, certains ont dit s'être sentis complices des autres et pareils aux autres. Daniel disait: « C'était plus normal au secondaire... on était tous du même niveau... on avait tous de la misère ». C'est comme si « l'esprit de gang » permettait alors plus facilement aux jeunes de résister à la détresse ou à la marginalisation. Voici comment Nicole verbalise ce sentiment: « J'avais une gang de mon côté... il fallait que je me sente supérieure ».

TABLEAU 18:

Les perceptions de l'école chez les jeunes analphabètes

Sous-catégories	Caractéristiques
De la part des professeures et professeurs	Préjugé favorable ou défavorable Incapable d'apprendre ou « pas bon »
De la part des autres jeunes	
- Au primaire	Pris à partie Marginalité Considéré comme « niaiseux » Rejeté
- Au secondaire	Confondu avec ceux qui « ont de la misère » Complicité entre semblables Marginalisé Violence physique
À propos des bonnes intervenantes et bons intervenants	
- Au primaire	Maternelle Attention, gâterie Disponibilité Compétence et expérience
- Au secondaire	Empathie Type « correct » Genre « travailleur social » Partage de certaines choses Même niveau d'intérêt Allure et habillement Humour

Dans cette partie, nous nous sommes également intéressés à ce que les jeunes avaient apprécié des intervenantes et des intervenants à l'école. Concernant le niveau primaire, des jeunes ont apprécié les [illegible]onnes attentionnées et disponibles qu'ils ont rencontrées. Céline disait: « Quand la maîtresse me donnait de l'attention, là, j'étais bonne... une bonne explication, ça allait bien ».

Au secondaire des jeunes ont croisé des personnes sympathiques et des professeurs « corrects », selon leur expression. Claudine a croisé une de ces professeures « correctes ». « Elle était jeune, elle avait les cheveux longs, elle mettait des jeans ... elle parlait avec chaque étudiant ... elle écrivait des phrases drôles plutôt que des phrases ordinaires ».

Il ne faut pas croire cependant que les étudiantes et les étudiants associent un style et un caractère jeune à la motivation et à la réussite scolaire. D'autres en effet diront: « Avec les vieux profs, on apprend mieux ». Ici on nage dans le champ des valeurs, des symboles, des impressions et des sentiments. Qu'est-ce qui attire ou rebute chez telle ou telle personne? Comment le savoir puisque ce qui représente un attrait pour un individu peut laisser froid ou agacer une autre personne. Le champ de l'humain est complexe et c'est ce qui constitue la spécificité de la profession enseignante. Des êtres de coeur, de corps et de tête impriment à cette relation une dynamique subtile, imprévisible, où l'inconscient et le conscient se côtoient et où des valeurs cheminent et s'affrontent constamment.

3.4 La professeure, le professeur idéal et l'école idéale

Lorsque nous avons réalisé les entrevues auprès des jeunes, nous leur avons demandé quels étaient pour eux une ou un professeur idéal et une école idéale. Pour plusieurs jeunes, l'enseignante ou l'enseignant qu'ils avaient actuellement en classe d'alphabétisation, personnifiait la ou le professeur idéal. La persévérance, l'éventail des méthodes et le respect sont des qualités que ces jeunes apprécient. Marco disait de son prof: « Lui on dirait que c'est pas une job, que c'est sa vie. Mais lui, c'est comme un cheminement (...) il ne sera jamais découragé. Il a des manières d'expliquer que tu trouves ça facile. Il va prendre de quoi, tu es bouché merde, c'est pas grave mon gars, tu as des outils, va chercher ça et ça, il t'explique ça, tu ne comprends pas. Parfait mon gars, arrêtes ça là, je vais te le réexpliquer. Il a tout le temps une solution à ton problème. Un moment donné, clic c'est correct. Après il va se servir de ça pour le montrer aux autres. Si tu as un problème, je ne sais pas, là c'est quoi la différence, je ne comprends pas, il t'explique d'une autre manière et là j'ai compris. Il improvise à mesure. Il est très attentif et stimulant ».

Pour d'autres jeunes, la patience et le respect sont très importants. Les propos de Sylvain sont particulièrement significatifs à ce sujet: « Moi je ne les appelle pas des femmes, je les appelle des anges. Parce que moi, c'est beaucoup leur patience et elles sont là, elles vont te le montrer, elles ne pognent jamais les nerfs. C'est mon point de vue personnel, mais Aline et Marcelle, c'est les meilleures. J'en ai connu d'autres et elles sont patientes, c'est incroyable. Je le sais, je m'en aperçois, j'apprends pas vite mais quand je l'ai appris, je l'ai appris et elles le savent que je suis de même ».

Dans un même ordre d'idées, l'école idéale ressemble aux classes d'alphabétisation pour plusieurs jeunes. Les horaires souples, les petits groupes de ces classes et l'entraide qui y règne sont ce qu'ils apprécient.

Sylvianne disait au sujet de l'entraide: « Au secondaire, c'est pas mal du monde du même âge, c'est tous des jeunes, c'est tous des sorteux, des trippeux. Tandis que dans une école comme ici, tu as toutes sortes d'âges, puis l'école secondaire dans le fond c'est toutes des petites gangs dans les écoles secondaires, puis dans une école comme ici, comme une école d'adultes, tout le monde se parle, puis il n'y a pas de petites gangs. Je trouve qu'avec le monde plus âgé que nous autres,

on peut aider les plus jeunes, mettons. Si on ne comprend pas tu vas en voir un plus vieux. Dans le fond un adulte peut en aider un autre, tandis que quand tu as seize ou dix-sept ans comme au secondaire c'est rare que quelqu'un va penser comme ça ».

Et Jocelyne d'ajouter: « Une école idéale, c'est comme ici en alpha... t'apprends à ton rythme et si j'ai un problème je vais en parler avec du monde que je m'entends bien dans l'école puis il y en a beaucoup qui viennent me parler des fois puis on essaie de résoudre ça, puis bien souvent on réussit ».

3.5 Une population multiforme, un cheminement scolaire semblable

En conclusion à l'analyse des entrevues des étudiantes et des étudiants en alphabétisation, nous devons souligner que par rapport aux recherches antérieures l'analphabétisme des jeunes n'est pas seulement le fait des filles, comme c'est le cas dans les pays en voie de développement, ou le fait des jeunes des classes défavorisées, comme c'est le cas dans les centres-villes, ou le fait des jeunes des régions éloignées, comme c'est le cas en Gaspésie ou dans le Nord-ouest québécois.

Au contraire l'analphabétisme des jeunes est multiforme et il étonne par le fait qu'on retrouve dans cette population une majorité de garçons, provenant de divers milieux et doués de multiples talents dont l'intelligence, la débrouillardise et le savoir-faire ne sont pas les moindres.

Cependant on retrouve des constantes dans leur cheminement scolaire. Ils ont vécu des difficultés scolaires, ont souvent fait l'expérience du redoublement ou des voies spéciales et se sont retrouvés le plus souvent malgré eux dans une option professionnelle sans perspective. Toutes et tous ont abandonné avant la fin de leurs études secondaires.

Si ces jeunes sont pour la plupart des « francophones de souche », cela s'explique par le type d'échantillonnage retenu et non par un simple effet du hasard. Une enquête similaire s'imposerait auprès des jeunes autochtones, des jeunes anglophones et des jeunes des communautés culturelles. Il serait également intéressant d'approfondir les particularités selon le milieu familial (famille monoparentale ou biparentale) ou géographique (urbain, semi-urbain, rural ou insulaire).

On doit cependant s'inquiéter, à partir de l'analyse des entrevues, du sort que l'école et la société sont en train de faire aux garçons, aux francophones et aux jeunes de classes moyennes. Cette aggravation de leur situation serait due, en grande partie, à l'appauvrissement de la classe moyenne, aux effets causés par le ralentissement économique sur le marché de l'emploi, au désengagement de l'État, aux coupures budgétaires en éducation au Québec et surtout à la dévalorisation de l'éducation, de l'école et du personnel enseignant qui a marqué la dernière décennie.

La réalité des garçons est difficile à cerner. Nous avons senti, tout au long des entrevues avec les garçons, qu'il y avait un problème profond au plan affectif: difficulté de se confier, sentiment d'infériorité, absence d'enthousiasme, tout cela traduisait comme une blessure intérieure, un mal qui refuse d'émerger au grand jour mais qui détruit. Un mal qui a ses racines dans une relation conflictuelle avec le père, des rapports souvent violents avec les autres garçons et des expériences quelquefois difficiles avec des professeurs masculins. C'est comme si les émotions

n'arrivaient pas à s'exprimer dans les mots ou les larmes et qu'elles prenaient la forme de l'affrontement, de la violence et de certaines ruptures. En ce sens, l'abandon scolaire apparaît comme l'ultime forme de rupture pour le jeune qui ne voit plus d'issue à une crise intérieure qui le menace.

Guy Corneau soulève avec doigté la question du rôle du père dans l'éducation des garçons.

> « Le père va aider l'enfant dans la constitution d'une structure interne. Plus spécifiquement, sa présence va permettre au jeune enfant, et particulièrement au jeune mâle, l'accès à l'agressivité (affirmation de soi et capacité de se défendre), l'accès à la sexualité, au sens de l'exploration, ainsi qu'au logos, entendu comme une aptitude à l'abstraction et à l'objectivation.
>
> Il facilitera également son passage du monde de la famille à celui de la société - une fonction assurément en mutation -, et ce tant pour la fille que pour le garçon. En effet, généralement, les enfants qui ont été bien « paternés » se sentent assurés dans la poursuite de leurs études, dans le choix d'une carrière ou dans la prise d'initiatives personnelles. » (Corneau, 1989)

Par ailleurs, si notre société a offert un modèle aux filles lié à l'accès à l'indépendance au moyen d'un emploi et à la condition de se scolariser, elle n'a pas développé de modèle valorisant pour les garçons. Elle n'a pas d'emploi valorisant à leur offrir. Elle ne leur propose pas un modèle d'école adaptée à leurs besoins de bouger, de manipuler des objets et de se « colletailler ». Elle ne leur propose même pas un modèle de famille où ils auraient un rôle valorisant. Dans ce modèle, ils sont présentés comme des responsables des abandons de foyer, de la violence, des agressions sexuelles contre les femmes. Voilà, nous semble-t-il, un immense chantier que la société doit considérer si elle veut réduire le taux d'analphabétisme fonctionnel.

La situation des francophones est plus délicate à saisir, puisque nous n'avons pas cherché à faire la comparaison entre les groupes ethniques ou linguistiques. C'est davantage en termes de maîtrise de la langue française que le problème nous est apparu sérieux. Si une société, toute « distincte » qu'elle soit ne s'impose pas une auto-discipline dans l'acquisition des habiletés de base pour parler et écrire correctement sa langue, il y a fort à parier que le statut de cette langue subisse des reculs et que le caractère d'identité collective s'affaiblisse.

La maîtrise du français ne peut être du seul ressort de l'école quoi que celle-ci ait reçu le mandat d'alphabétiser l'ensemble de la population jeune et adulte. Comment imprimer aux jeunes le goût de leur langue si l'anglais est la langue des vidéos et de la rue? Comment stimuler les adultes à parfaire leur connaissance du français si l'anglais tend à s'imposer dans la publicité, le travail et les affaires? C'est par une vigilance de tous les instants que la société québécoise encouragera ses jeunes à apprendre et aimer le français.

Quant aux jeunes de classe moyenne, ils subissent le sort de leur classe. Ils sont en voie d'appauvrissement (Langlois, 1990) et ils en vivent les conséquences au plan scolaire: échecs et abandons scolaires, démotivation pour les études, obligation de travailler, absence de perspective socio-professionnelle. Plusieurs jeunes que nous avons interviewés ont déclaré qu'ils provenaient de la classe moyenne (niveau de salaire moyen et propriétaire de leur maison) et qu'ils ont abouti en classe d'alphabétisation après avoir quitté les études pour aller travailler.

Avec l'accroissement du nombre d'emplois précaires, il est possible de faire l'hypothèse que les jeunes non-diplômés devront se contenter d'emplois qui procurent une rémunération inférieure au seuil de pauvreté. On assisterait alors à l'accélération du glissement vers le bas d'une partie de la classe moyenne. Comme cette classe représente la majorité de la population, c'est le Québec ouvrier qui risque de s'appauvrir et les politiques sociales ne pourront suffire à la tâche. L'alphabétisation et la scolarisation de l'ensemble des jeunes est une condition préalable au développement social et économique.

D'autre part, tout au cours de l'enquête, nous avons été continuellement confrontés au caractère incontournable du facteur socio-économique. Or les facteurs politique et culturel s'imposent comme des déterminants de première ligne lorsqu'il est question d'alphabétiser une population donnée. Une volonté politique et des moyens, une mobilisation des mouvements sociaux et des groupes de pression et le sentiment partagé par la vaste majorité de la population que la culture, la langue, l'éducation sont des valeurs fondamentales, représentent des conditions essentielles au succès de tout effort d'alphabétisation d'une collectivité.

Ceci étant dit, l'école est la première institution qui subit le contrecoup d'un échec dans ce domaine. Dès qu'on observe une hausse du taux de décrochage ou une recrudescence de l'analphabétisme, les regards se tournent vers le système scolaire et une même question apparaît: qu'est-ce que l'école fait pour retenir les jeunes et les alphabétiser? Ou encore qu'est-ce qu'elle ne fait pas?

Les jeunes que nous avons interviewés ont généralement eu une expérience plutôt négative de l'école. Mais, contrairement à ce que nous anticipions, ils n'accusent pas nécessairement l'école. Ils attribuent leurs échecs et leurs difficultés à une multitude de causes et l'école en tant qu'institution et système est une des causes mais non la seule. Quelquefois même on dira qu'elle n'avait rien à voir, qu'elle n'y pouvait rien. Simple fatalité ou conjugaison de facteurs, plusieurs jeunes ont vécu des situations telles que peu de gens auraient réussi à traverser sans crise. La violence et les abus physiques ou sexuels sont de ceux-là. Ces jeunes interrogent d'ailleurs toute notre société dans ses valeurs, ses codes et ses pratiques. Jusqu'où peut-on tolérer les agressions dont sont victimes les jeunes filles et les femmes? Jusqu'où peut-on tolérer les violences qui se propagent entre les jeunes et entre les groupes? Le prix à payer se traduit par des mutilations tant psychologiques que physiques et l'institutionnalisation de la peur. Où est alors le respect de la dignité humaine et le plein épanouissement de chaque individu dans ce contexte-là? Le présent rapport invite à réfléchir à cette problématique qui déborde largement l'école et l'alphabétisation.

QUATRIÈME
CHAPITRE

LES SOLUTIONS AU PROBLÈME DE L'ANALPHABÉTISME DES JEUNES

L'examen du problème de l'analphabétisme des jeunes, tel qu'il est perçu et vécu par les principaux concernés, nous impose d'aller plus loin. On ne peut soulever le voile sur le cheminement des jeunes analphabètes sans leur donner la parole sur des solutions possibles à leur problème. Qu'est-ce qu'elles et ils auraient souhaité avoir comme moyen? Quelle aide leur aurait été la plus utile? Qui pouvait le mieux les accompagner dans leur cheminement personnel?

Nous tournant vers les enseignantes et les enseignants, nous ne pouvions manquer de leur renvoyer les attentes des jeunes et leur demander: que faut-il faire, à l'école, pour prévenir l'analphabétisme des jeunes?

À chacun des groupes d'interlocutrices et d'interlocuteurs, nous avons donc demandé quels seraient les meilleurs moyens de prévenir l'analphabétisme fonctionnel, et par conséquent, quelles seraient les solutions aux causes profondes du problème à savoir les difficultés scolaires.

1.0 Les solutions proposées individuellement par les enseignantes et les enseignants

Quoique nous évitions d'insister sur les solutions au moment des entrevues individuelles d'enseignantes et d'enseignants, celles-ci et ceux-ci ont formulé spontanément diverses solutions pouvant être bénéfiques aux enfants vivant des difficultés scolaires. De telles solutions réfèrent à des actions d'ordre organisationnel, pédagogique, personnel et professionnel. Le tableau 19 indique les diverses actions préconisées par le personnel enseignant.

Sur le plan organisationnel, une diminution du nombre d'enfants par classe, un allégement de la tâche du personnel enseignant, un accroissement de l'aide au premier cycle et une augmentation des services offerts seraient des moyens à prendre pour venir en aide aux élèves en difficulté scolaire.

Des enseignantes et enseignants préconisent la création de cheminements particuliers au primaire et un réaménagement des programmes d'études. D'autres abordent la question du redoublement scolaire. Lise explique: « Il serait important de faire doubler les élèves qui ont besoin dès la première année ». Enfin une enseignante affirme que « l'école devrait faire un effort pour accepter les valeurs du milieu ».

TABLEAU 19:

Les solutions à l'alphabétisme des jeunes proposées individuellement par les enseignantes et les enseignants

Sous-catégories	Caractéristiques
Les actions d'ordre organisationnel	Réduire les évaluations Diminuer le nombre d'enfants par classe, alléger la tâche Travailler au niveau des prérequis Accroître l'aide au premier cycle Augmenter les services professionnels Faire redoubler les élèves qui en ont besoin dès la 1re année Instaurer des cheminements particuliers au primaire Alléger les programmes d'études Adapter l'école aux valeurs du milieu et aux besoins des jeunes
Les actions d'ordre pédagogique	Être ferme et tenace Privilégier le travail d'équipe Organiser le système en fonction du progrès continu Motiver les jeunes à la lecture Organiser des activités plus significatives, moins traditionnelles Opter pour l'intégration des matières Respecter les rythmes d'apprentissage
Les actions d'ordre personnel et professionnel	Respecter le choix du milieu de travail de la part du personnel Bénéficier de perfectionnement et d'échanges sur les stratégies d'enseignement Accroître l'autonomie professionnelle Développer l'entraide entre enseignantes et enseignants
Les actions en lien avec les réseaux	Investir dans la prévention Faire de l'intervention précoce Assurer le suivi Soutenir la famille Obtenir l'aide des CLSC Amener les enfants à utiliser les services offerts dans le milieu Renforcer les liens famille-école Augmenter la concertation entre les différentes intervenantes et les différents intervenants dans le milieu

On ne peut manquer de déceler une distance entre les vertus que les enseignantes et enseignants prêtent aux voies spéciales et au redoublement scolaire et les critiques que les étudiantes et étudiants ont adressées à ces deux pratiques scolaires. Une conclusion facile nous conduirait à y voir une évacuation du problème de la part du personnel enseignant, chacune et chacun n'envisageant pas spontanément de dispenser son enseignement à des jeunes doubleurs ou à des jeunes en voie dite « allégée ». Il faut plutôt resituer de telles propositions dans leur contexte. L'entrevue portait sur le dépistage des futurs analphabètes et les stratégies déployées dans la classe pour prévenir ou corriger le problème. Malgré de multiples efforts et la meilleure volonté du monde, plusieurs enseignantes et enseignants reconnaissaient leur impuissance devant certains cas. A bout de ressource, elles et ils avaient tendance à faire porter sur les parents, le système scolaire ou la société en général la responsabilité de secourir les élèves les plus défavorisés ou qui avaient subi le plus de retard, le temps et les moyens faisant visiblement défaut. Par ailleurs, la majorité de celles et ceux que nous avons interviewés, au printemps 1991, exercent leur profession depuis plus de dix ans. Elles et ils ont connu l'effet implacable du désengagement de l'État, des coupures budgétaires, des réductions de service et de l'augmentation constante de la charge de travail, dans les années quatre-vingt et elles et ils ne voient plus d'issue possible. C'est un peu en désespoir de cause qu'elles et ils optent pour des solutions pratiquement abandonnées au cours des années soixante-dix.

Ceci dit, il ne s'agit pas de chercher à excuser la réaction du personnel enseignant mais de prendre la mesure d'une réaction réelle qui se dessine dans le milieu de l'enseignement.

L'intégration forcée, que ce soit par une politique gouvernementale ou par une décision de tribunaux, augure de mauvais jours pour la qualité du climat dans l'école. Tous les jeunes ne présentent pas le même niveau d'aisance par rapport aux divers apprentissages. Tous les jeunes handicapés ne nécessitent pas des soins et une attention « moyenne ». Certains « cas lourds », malgré un certain support, peuvent perturber une classe jusqu'à neutraliser tout effort d'enseignement de la part du personnel ou toute volonté d'apprentissage de la part des jeunes.

Arrêtons-nous un instant à cet état de fait et relions-le aux valeurs qui traversent l'école. Ce passage écrit par Claude Paquette est suffisamment éloquent.

> « L'économie gouverne le monde. Elle se fonde depuis 300 ans sur le principe de l'avantage comparatif : est gagnant celui qui prend avantage sur l'autre. Ce principe se traduit par une architecture de valeurs qui dominent notre société : l'individualisme, la compétition, la performance, le rendement, la rivalité et la suprématie. Ces valeurs modèlent les individus et les organisations. L'école est depuis toujours largement critiquée. Elle ne semble jamais remplir sa mission. Mais depuis une dizaine d'années, elle a décidé de répondre aux critiques en adoptant résolument le discours des valeurs dominantes : le rendement, la compétition et la performance. L'institution-école veut démontrer qu'elle peut être efficace. » (Paquette, 1992)

Cette efficacité se mesure au moyen des résultats scolaires. L'utilisation que l'on fait ensuite des résultats prend la forme d'une comparaison entre élèves, entre classes, entre écoles, entre commissions scolaires et entre réseaux d'enseignement public ou privé.

« Depuis cinq ans, poursuit Paquette, la majeure partie des ressources des services éducatifs sont consacrées à l'élaboration de tests et d'examens uniformes. Tout cela évidemment pour assurer un « enseignement de qualité ». Tacitement, on accepte que la qualité de l'enseignement soit l'équivalent des résultats scolaires. » (Paquette, 1992)

Curieusement, les ressources diminuent pour les élèves en difficulté. Et non seulement diminuent-elles, mais encore on cherche à exclure les jeunes des examens pour faire remonter la moyenne. Ces stratégies d'exclusion ne s'inscrivent pas dans un projet pédagogique formel. L'école est un microcosme social. Elle est traversée par les valeurs de son époque. Or, le modèle qui domine à l'heure actuelle, c'est la loi du marché et de la concurrence. Dans ce modèle il y a « les gagnants et les perdants, les rapides et les lents, les performants et les médiocres, les adaptés et les décrocheurs. » (Paquette, 1991)

La logique qui conduit 36 % des jeunes à décrocher de l'école parmi lesquels une partie se retrouverait un jour analphabète, est inséparable de la logique qui gouverne notre société et qui fait que Lavalin, Les Magasins Pascal, Forano, Les Coopérants font faillite et que le groupe Malenfant s'en tire « par la peau des dents ».

Si l'on se replace dans l'école, on est forcé de constater que l'on a atteint un point limite. C'est ce que le personnel enseignant exprime lorsqu'il souhaite un allégement des programmes et la réduction du nombre d'évaluations. Ainsi, il est souhaité qu'en classe, le personnel enseignant utilise davantage la fermeté et la ténacité. Les activités d'apprentissage devraient être plus signifiantes. « L'intégration des matières réussirait peut-être à motiver les élèves en difficulté scolaire » estime une enseignante. Le progrès continu, la lecture, le respect des rythmes d'apprentissage n'impliquent ni plus de ressource, ni plus de temps mais une approche différente.

Sur le plan personnel et professionnel, diverses solutions sont proposées. Lise disait qu'il était important de choisir son milieu de travail. « Les enseignants doivent venir dans notre milieu par choix, sinon, ils ne comprendront pas les parents, ils auront des préjugés ».

Par exemple, « celui-ci ne fera jamais rien parce que son père est alcoolique ». Certaines et certains décrivent l'importance d'avoir de l'emprise sur la profession. D'autres ont souligné la possibilité de se perfectionner. « Il serait intéressant, avoue l'un d'entre eux, de rencontrer d'autres enseignants et d'échanger sur nos stratégies d'enseignement ». Un dernier proposa l'observation en classe des enseignantes et enseignants non pas tant pour les juger mais pour les aider.

L'ensemble des personnes interrogées estiment qu'il faudrait investir au niveau de la prévention des difficultés scolaires et faire de l'intervention précoce et suivie auprès de cette clientèle. Il serait également important de trouver des moyens pour amener les enfants à utiliser les services offerts dans leur milieu. Enfin, il faut absolument « augmenter la concertation » entre les divers intervenants (v.g. CLSC) œuvrant auprès des enfants en difficulté scolaire et renforcer les liens famille/école. Lina explique: « Il faut démystifier l'école dans le but d'amener les parents à s'impliquer ».

Une ligne de force générale se dessine en faveur d'un accent à mettre sur l'ordre primaire d'enseignement et en particulier dès le premier cycle. « Une classe moins nombreuse, nous dit Daniel, serait un élément essentiel surtout au premier cycle

du primaire ». Lyne ajoute: « Je comprends que les professeurs ont besoin d'aide mais en tout cas, je suis persuadée que si toutes les énergies étaient mises uniquement au premier cycle, on verrait une grosse différence au deuxième cycle. »

2.0 Les solutions proposées individuellement par les étudiantes et les étudiants

Les solutions que nous avons recueillies auprès des étudiantes et des étudiants sont de trois ordres: organisationnel, pédagogique et de l'ordre des actions en lien avec les réseaux du milieu. (Voir le tableau 20)

Les solutions d'ordre organisationnel proposées portent principalement sur la réduction de la taille des groupes et l'augmentation des ressources, comme le spécifiait Jean-Marc: « Même au primaire, s'il y avait eu un travailleur social, ça m'aurait beaucoup aidé... mes parents auraient pu aller voir le travailleur social pour me motiver à étudier ». Des jeunes étaient également d'avis que le fonctionnement du système scolaire et la qualité de l'enseignement doivent être améliorés.

En matière d'attitudes et d'approches, des jeunes suggèrent que les professeures et professeurs soient plus patients, plus disponibles auprès des élèves et fassent preuve d'humour en classe. « Être plus ouvert... les relations humaines, c'est important », s'exclame Patrick. Et la communication aussi est importante. Kathleen attend d'un professeur « qu'il puisse parler avec l'enfant, que l'enfant puisse s'exprimer. »

Quant aux moyens à utiliser, des jeunes soumettent que le rythme d'apprentissage des élèves soit davantage respecté et qu'il y ait plus de temps pour voir moins de matière. Dans ce cadre là, le problème de celles et ceux « qui ont de la misère » et « qui ont des problèmes », surgit comme une plaie béante. « Il faut vraiment aller voir ces enfants-là, croit Réjean, parce que souvent ils ont des problèmes ». Lucie abonde dans le même sens quand on lui demande ce qu'elle ferait avec ces jeunes: « Je m'occuperais de ceux qui ont de la misère plutôt que de les laisser niaiser dans le fond de la classe. » D'un autre côté, les méthodes de travail devraient être modifiées. Nathalie proposait à ce sujet: « Faire des jeux, amener les enfants à aimer ça ». On insiste généralement sur le rythme d'apprentissage qui est différent pour chacun et qu'il faut respecter. Le jeu et la détente font habituellement partie des stratégies d'apprentissage, au même titre que l'affectivité et l'activité physique font partie du développement intégral de l'enfant. Enfin, la création ou l'utilisation de ressources parascolaires ont été suggérées pour aider les enfants. Une étudiante nous parle avec enthousiasme d'un projet concret d'aide aux devoirs à Montréal. « Dans mon quartier, ils ont fait le Baluchon. Les anciens professeurs, les prêtres montrent aux enfants. Ils ont créé un endroit pour que les enfants viennent faire leurs devoirs le soir après l'école jusqu'à 4 h 30, avant d'entrer à la maison. »

TABLEAU 20:

Les solutions à l'analphabétisme des jeunes proposées individuellement par les étudiantes et les étudiants

Sous-catégories	Caractéristiques
D'ordre organisationnel	Réduire la taille des groupes Augmenter les ressources professionnelles Améliorer le système scolaire Vérifier la qualité de l'enseignement Entretenir des liens avec la famille
D'ordre pédagogique	
- Attitudes	Conserver la patience Faire montre d'ouverture Prendre le temps d'expliquer Suivre le cheminement de l'enfant Encourager le jeune à l'effort Manifester de l'humour Être disponible à ceux qui ont des problèmes
- Moyens	Respecter le rythme d'apprentissage Varier la gestion du temps Diversifier les méthodes en introduisant des moments pour le jeu et les arts Pratiquer davantage la lecture et l'écriture en classe Modifier l'organisation de l'espace
De l'ordre des actions en lien avec les réseaux	Développer des formules d'aide aux devoirs (v.g. Le Baluchon) Disposer de ressources parascolaires

En somme, il y a unanimité du côté des étudiantes et étudiants aussi bien que des enseignantes et des enseignants pour lancer un cri d'alarme. Il y a des limites à exiger de l'école et de son personnel qu'ils assument toutes les responsabilités face aux problèmes sociaux. On partage l'idée que cette limite est largement dépassée. Si l'on veut prévenir l'analphabétisme fonctionnel, il faut donc réinjecter des ressources en éducation, cibler l'ordre primaire d'enseignement et porter une attention toute spéciale aux jeunes qui ont des difficultés scolaires ou qui proviennent de milieux pauvres.

Par contre, il n'y a pas de consensus sur les pratiques pédagogiques à privilégier. Alors que des enseignantes et des enseignants privilégient des mesures à effet sélectif, fondées sur les voies, les cheminements, les redoublements, les étudiantes et étudiants optent plutôt pour des mesures à effet d'intégration en accordant davantage d'affection, de temps et d'aide aux jeunes en difficulté, en respectant leur rythme et, au besoin, en allégeant les programmes ou en réduisant les exigences de performance.

L'ouverture vers les ressources externes varie également. Du côté enseignant, on se tourne vers la famille, tandis que du côté étudiant, on sollicite des ressources pour venir en aide aux devoirs et à l'apprentissage en dehors de la classe et aussi de l'école.

Les reculs qu'a connus le réseau scolaire québécois depuis dix ans n'ont pas été perçus ou vécus de la même manière par les deux groupes, ce qui expliquerait les écarts dans les solutions proposées. Le personnel a subi les conséquences des coupures en éducation, il les a subies comme une dévalorisation de sa profession et il a développé des mécanismes de défense qui le conduisent quelquefois à adopter des stratégies défensives et conservatrices. En général, les jeunes voient leur avenir bouché alors qu'on leur avait fait miroiter la facilité, l'accessibilité, l'égalité. Leur révolte se canalise vers les réseaux et systèmes qu'ils connaissent pour les avoir fréquentés. Leur analyse se limite souvent aux objets et aux personnes sur lesquels ils ont une prise. Leurs solutions partent forcément d'un vécu, d'une expérience humaine et affective. C'est peut être là l'aspect le plus intéressant. L'école qui a un mandat de voir au développement intégral de l'enfant, par conséquent qui devrait se préoccuper aussi bien d'inculquer des savoir-faire et des savoir être que des savoirs scolaires, est en panne du côté affectif. Les jeunes que nous avons rencontrés ont manifesté un besoin d'être reconnus, d'être encouragés et surtout d'être écoutés et d'être aimés.

Leur sensibilité est extrême. Elles et ils sont fragiles aux remarques, aux reproches, aux préjugés, aux « gros mots ». Leur estime personnelle est, dans la plupart des cas, au plus bas. Pas étonnant alors qu'elles et ils cherchent tantôt l'affrontement, tantôt l'évasion. L'affrontement se manifeste tantôt par des prises de bec avec l'enseignante ou l'enseignant, tantôt par une violence qui peut aller jusqu'aux actes, tantôt par le refus pur et simple d'obtempérer, d'étudier ou de faire les travaux scolaires. L'évasion s'exprime par une attitude lunatique, la préférence pour le fond de la classe, l'absentéisme, la drogue et finalement le décrochage pur et simple.

Les critiques des uns et des autres apparaissent comme des appels au secours. Les jeunes veulent être aimés et écoutés, les adultes veulent être valorisés et reconnus. En somme, il n'y a rien de neuf là dedans. Sauf qu'on a peut-être perdu de vue ces besoins fondamentaux de l'être humain.

3.0 Validation par la technique du groupe nominal (TGN)

Notre stratégie de recherche prévoyait une validation de l'enquête, au moyen d'une analyse de besoins et de l'élaboration de pistes d'action selon la technique du groupe nominal (TGN). Après avoir complété les entrevues individuelles, nous avons procédé à une première synthèse qui nous a permis de dégager des tendances et des ruptures dans l'analyse du problème de l'analphabétisme fonctionnel. Ainsi, il nous est apparu que les jeunes faisaient moins un procès à l'école qu'à la société et que les professeurs, de leur côté, admettaient volontiers que l'école fait partie du problème et qu'elle doit changer certaines pratiques, mais que les milieux familial et social sont des facteurs déterminants. Mais que faire au juste et par quoi commencer? Voilà la question à laquelle cherche à répondre la présente section.

La TGN nous a permis de retourner à un groupe d'acteurs clés les premiers résultats d'entrevues, en leur demandant de formuler, à partir des constats dégagés, des propositions d'action. En plus de valider les premières données de l'enquête, cette technique avait l'avantage de déboucher sur l'action et d'établir des priorités.

Disons que la TGN est davantage utilisée comme une méthode d'analyse des besoins.

> « Il existe, écrit Francine Ouellet, différentes procédures pour connaître les besoins. Certaines s'inspirent d'une méthode déductive: à partir d'une revue de la littérature ou d'une recherche antérieure, on dresse une liste de besoins et vérifie ensuite auprès d'une population cible la concordance entre les besoins préalablement définis et les besoins réels des individus. Une seconde voie dite inductive part de la définition que la population elle-même donne de ses besoins. D'autres auteurs, enfin combinent les deux méthodes dans le but d'accroître l'efficacité et la rapidité du processus, tout en sauvegardant l'expression directe des individus concernés. » (Ouellet, 1987)

Mais dans sa forme initiale, telle que développée en 1968 par deux chercheurs de l'Université du Wisconsin, la TGN a été utilisée comme une technique d'identification des problèmes. Elle fut ensuite appliquée au domaine de la gestion pour faciliter la prise de décision.

Un groupe nominal se définit par une somme d'individus travaillant en présence les uns des autres sans interagir verbalement. Le groupe nominal vise à recueillir un certain nombre d'informations de la part d'« experts » ou d'« informateurs clés », susceptibles d'apporter des points de vue variés sur un problème ou un sujet particulier. (Ouellet, 1987)

Il s'agit d'un processus qui comprend six étapes dont deux sont facultatives. Nous avons eu recours, chaque fois, à la démarche complète.

Ces six étapes sont:

1- Production

À partir d'une question, chaque participante ou participant formule, individuellement et par écrit, autant d'énoncés qu'elle ou il le désire. Le temps alloué est de dix minutes.

2- Cueillette

L'animatrice ou l'animateur appelle chaque participante ou participant, à tour de rôle à livrer un énoncé à la fois, pendant qu'une autre ressource les transcrit au tableau ou sur de grandes feuilles étalées au mur. Chaque énoncé porte un numéro d'identification.

3- Clarification

Il s'agit de vérifier si toutes les participantes et tous les participants attribuent le même sens aux énoncés et s'ils comprennent la logique qui sous-tend chaque opinion. À cette étape ci, lorsqu'un énoncé est jugé identique à un autre, le groupe peut choisir de le biffer.

4- Vote

Chaque participante et participant dispose de 8 fiches sur lesquelles il exprime ses choix parmi les énoncés figurant au tableau. Il doit de plus leur donner une pondération de 1 à 8, huit (8) étant le premier choix et un (1) le dernier choix.

L'animatrice ou l'animateur inscrit sur un tableau les résultats du vote en indiquant le numéro de chaque énoncé, le score obtenu par chacun, le total et le rang.

5- Discussion

Les participantes et participants sont amenés à réagir aux résultats du vote pour en saisir la cohérence. Elles et ils doivent se sentir à l'aise avec ce résultat. Autrement, un second vote est pris à partir des énoncés qui ont récolté le plus de votes afin de confirmer ou modifier l'ordre initial. Dans chaque cas, comme on pourra le constater lors de l'analyse, un second vote a été pris et le résultat final a été différent du premier.

6- Nouveau vote

Chaque participante et chaque participant dispose à nouveau de 8 fiches sur lesquelles elle ou il exprime ses choix parmi les énoncés qui ont obtenu le plus de votes au premier tour. La même pondération s'applique et la même compilation est faite. Dans chaque cas, les participantes et participants ont exprimé leur satisfaction du travail accompli et se sont sentis à l'aise avec le résultat final.

Au départ, nous avions prévu visiter cinq écoles primaires pour les fins d'entrevue individuelle et retourner dans les mêmes écoles afin de rencontrer les mêmes professeurs pour valider les résultats au moyen de la TGN. Malheureusement, il n'en fut pas ainsi.

Le scénario s'est bien déroulé dans deux cas sur cinq. Dans le troisième cas, une fâcheuse panne d'électricité nous a obligés à annuler l'événement et il n'était plus possible de fixer un nouveau rendez-vous dans un avenir rapproché. Il s'agissait d'une école réunissant les caractéristiques d'un milieu semi-urbain et rural tandis que les deux premières étaient situées en milieu urbain.

Il nous a alors semblé que l'enquête était incomplète parce que les groupes nominaux n'avaient pas touché le milieu rural. Nous avons donc contacté le personnel des écoles institutionnelles de St-Benoît-de-Packington et St-Jean-de-la-Lande (Témiscouata). Comme nous avions dépassé tous nos délais de production, nous sommes passé directement à l'étape du groupe nominal sans mener d'entrevues individuelles. Les résultats ont été surprenants et ils ont enrichi passablement l'enquête.

Nous avons distingué, pour fins de synthèse et d'analyse, les résultats des entrevues individuelles des jeunes, ceux des entrevues individuelles des professeurs et ceux des groupes nominaux.

Avant de procéder à la transcription des entrevues, nous avons établi nos catégories préliminaires sur la base de la revue de la littérature et de nos notes

personnelles consignées lors des entrevues. Nous avons fait valider ces catégories par madame Francine Ouellet, professeure à l'École de service social de l'Université Laval et experte en matière d'analyse de contenu.

À partir des relevés des entrevues, nous avons noté tous les propos qui pouvaient enrichir nos catégories et sous-catégories et tous ceux qui ne trouvaient pas leur place dans les catégories préétablies. Nous avons convenu ensuite des modifications nécessaires afin de donner la priorité aux énoncés plutôt qu'aux catégories. Autrement dit, certains énoncés peuvent être classés dans deux catégories différentes tandis qu'un énoncé peut avoir sa catégorie pour lui tout seul.

Le résultat donne un document imposant: des dizaines et des dizaines de tableaux selon une ventilation par école. Les contraintes d'un rapport de recherche, le délai de production, le nombre de pages et l'intérêt pour un tel étalement de détails nous ont conduits à regrouper les catégories et à renoncer à une distinction selon les écoles. D'une part, les différences n'étaient pas aussi grandes qu'on l'avait estimé au départ et, d'autre part, nous ne croyions pas que les écoles retenues représentaient parfaitement des régions types ou des écoles types: milieu urbain, semi-urbain ou rural, milieu favorisé, moyen ou défavorisé, école de grande taille, moyenne ou petite, etc. Elles étaient davantage représentatives sous l'angle des clientèles en difficulté que de régions spécifiques.

Comme nous l'avons expliqué plus haut, la technique du groupe nominal servait à fermer la boucle en validant les constats des entrevues individuelles et les tendances dégagées lors de cette première étape de la recherche. D'autre part, nous voulions aboutir à des conclusions concrètes en termes d'action et de changement. Le tout était orienté vers le rôle de l'école primaire et de ses intervenantes et intervenants privilégiés, les enseignantes et les enseignants.

La question soumise à la réflexion des participantes et participants aux groupes nominaux était formulée ainsi:

Vous autres, comme professeurs, dans l'école, qu'est-ce que vous pouvez faire pour prévenir l'analphabétisme fonctionnel?

La question visait directement les enseignantes et enseignants, dans leur pratique pédagogique, mais également dans leur rôle d'intervenants et d'intervenants actifs dans l'école. La question privilégiait un facteur en particulier, le facteur scolaire et elle concernait un problème en particulier, l'analphabétisme fonctionnel. Une stratégie était donc suggérée. Il s'agissait en l'occurrence de la prévention. Cela s'expliquait par le fait que la revue de la littérature et les entrevues individuelles se concentraient sur la nécessité de prendre le problème à sa source. Nous avions alors constaté que de façon constante le problème de l'analphabétisme dépendait du milieu dans lequel avaient vécu les jeunes, et ensuite de leur cheminement scolaire. Nous avions constaté de plus que le cheminement scolaire était marqué très tôt par des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage et par des échecs conduisant tôt ou tard à l'abandon. Le primaire était identifié comme un point nodal de toute cette problématique. Par conséquent, il était approprié de demander aux enseignantes et aux enseignants de ce niveau de dire ce qu'ils avaient à proposer comme solutions.

Nous avons appelé « solutions », les énoncés retenus par les 17 participantes et participants aux trois groupes nominaux. Nous avons ainsi établi une distinction par rapport au terme « stratégie ». Une stratégie correspond à ce qui se fait et

à une certaine façon de le faire alors qu'une solution, pour nous, référait à ce qui « devrait » être fait. Il s'agit d'actions à prendre au plan individuel ou collectif. Les souhaits à long terme et les vœux pieux avaient pour nous la même importance que les actions possibles et faisables à court terme.

Le tableau 21 présente le classement des énoncés qui ont été retenus parmi les cinq premiers choix des trois groupes. Quatre catégories de solutions ont été retenues pour classer les 101 énoncés issus des groupes nominaux.

1.0 Actions d'ordre organisationnel (AO)
2.0 Actions d'ordre pédagogique (AP)
3.0 Actions d'ordre personnel et professionnel (APP)
4.0 Actions en lien avec les réseaux extérieurs à l'école (ALR)

Le chiffre de la première colonne indique le score final de préférence après que l'on mis en ordre chacun des énoncés formulés par l'un et l'autre des trois groupes. Le chiffre de la dernière colonne correspond au score que chaque énoncé a obtenu à l'un ou l'autre des trois groupes. En principe, puisqu'il y avait trois groupes, on devrait retrouver trois premières positions, trois secondes, etc... Dans les faits, certains groupes ont donné un score égal à plus d'un énoncé. Nous les avons donc considérés ex- aequo. Ainsi on retrouve 5 énoncés en seconde position, 4 en troisième et 4 en quatrième.

La formulation des énoncés est celle du groupe lui même. Nous ne les avons pas modifiés. Il faut donc expliquer la différence entre les énoncés 4 et 5. Dans les petites écoles, il arrive qu'il n'y ait pas suffisamment d'élèves pour constituer des groupes homogènes de 1re année, ou de deuxième, etc... La pratique veut que l'on regroupe deux années pour faire une classe. Cette pratique a été jugée anti pédagogique. (Énoncé 5) Mais dans le cas où il faudrait « jumeler » deux classes, la plus grande résistance irait à l'encontre de la fusion entre les 1re et 2e années.

À l'analyse des résultats, nous avons pu dégager divers constats qui s'appuient sur les énoncés formulés et qui débouchent sur une réflexion plus large sur le rôle de l'école face à l'analphabétisme fonctionnel.

TABLEAU 21:

Priorités d'action au niveau de l'école primaire pour prévenir l'analphabétisme fonctionnel

ORDRE DE CLASSEMENT	ÉNONCÉ	CATÉGORIE D'ACTION	RANG OBTENU AU SECOND TOUR
1	Déterminer et référer, dès le début de l'année, les enfants qui semblent accuser un certain retard.	AO	1
2	Avoir moins d'élèves pour une même classe et moins d'écart (groupes plus homogènes).	AO	1
3	Être à l'écoute de l'enfant pour pouvoir discuter de ses problèmes.	AP	1
4	Éviter d'avoir des 1re et 2e années ensemble.	AO	2
5	Éviter de jumeler les classes.		2
6	Avoir des [illegible] moins nombreuses afin d'avoir le temps de valoriser les enfants.	AO	2
7	Travailler en équipe école avec tous les intervenantes et intervenants.	AO	2
8	Identifier le plus rapidement possible les élèves, dès la maternelle et les référer, dès ce moment, des classes régulières.	AO	2
9	Prendre en considération le dépistage précoce.	AO	3
10	Avoir des ressources suffisantes sur place pour aider les enfants.	AO	3
11	Prendre des thèmes qui se rapprochent du vécu de l'enfant.	AP	3
12	Partir de ce qu'il connaît pour approfondir son vocabulaire.	AP	3
13	Travailler en étroite collaboration avec les autres intervenantes et intervenants.	AO	4
14	Partir d'où il est et cheminer avec lui.	AP	4
15	Accorder plus de temps et d'aide aux enfants en difficulté.	AP	4
16	Intervenir, dès le préscolaire, auprès des parents des enfants et accorder un soutien en milieu familial pour aider les parents à aider les enfants.	ALR	4
17	Présenter un milieu école riche en stimulation (e.g. bibliothèque).	AO	5
18	Créer un climat de confiance autant au point de vue matériel que psychologique.	AP	5
19	Donner davantage d'aide individuelle aux enfants qui ont déjà des problèmes.	AP	5

LÉGENDE

AO Action d'ordre organisationnel.
AP Action d'ordre pédagogique.
APP Action d'ordre personnel et professionnel.
ALR Action en lien avec les réseaux.

La première constatation que l'on peut faire en examinant les priorités retenues, c'est que les actions sont concentrées sur deux cibles: l'organisation scolaire et la pratique pédagogique. Cela n'est pas étonnant puisque d'une part, la question orientait les réponses vers ces deux préoccupations (Qu'est-ce que vous pouvez faire dans l'école...?) et, d'autre part, lorsque l'on demande à des acteurs sociaux impliqués dans l'action d'analyser leur pratique et leur vécu, ils ont tendance à ramener la question à un niveau concret et quotidien. (Énoncés 2-4-5-6-12-14) C'est davantage le lot des intellectuels de réfléchir à plus long terme ou dans une perspective plus générale sur l'ensemble des éléments d'une problématique. Mais justement une telle réflexion a pourtant déjà été faite sans que les résultats apparaissent, d'où la pertinence de redonner la parole aux acteurs et actrices concernés.

La seconde constatation repose sur la logique d'exclusion qui semble caractériser le système scolaire. La logique qui prévaut sur le marché du travail (un marché dual), celle qui prévaut dans certaines échelles salariales (clause orphelin) et celle qui prévaut dans la société en général entre les riches et les pauvres (société à deux vitesses), cette même logique traverse l'école et en fait une école à deux vitesses. L'école des « winners » et l'école des « loosers ». L'école des adaptés et l'école des décrocheurs. Or, il y a quelque chose qui tourne mal en quelque part.

Plus la société souhaite donner aux jeunes en difficulté des moyens de s'intégrer à l'école et dans la société, plus on prive l'école et le personnel enseignant des moyens d'y arriver. (Énoncés 2-4- 5-6-10) Par ailleurs, plus on attend de l'école qu'elle conduise l'ensemble d'une génération de jeunes vers une scolarisation équivalente à un cinquième secondaire, plus elle ouvre de portes à l'exclusion et à la marginalisation d'une proportion importante de ces jeunes.

D'autre part, la concentration des énoncés dans la catégorie des actions d'ordre organisationnel suggère qu'il se dessine un fossé profond entre les objectifs d'accessibilité à l'école et d'égalité des chances en éducation et les politiques mises en place pour y arriver. (Énoncés 3-14-15-19) Si on prend pour acquis que les demandes formulées ne sont pas satisfaites (autrement elles ne seraient pas formulées), force est de reconnaître que c'est la finalité même du système éducatif qui est à repenser. Autrement, la société devra assumer les conséquences soit de l'incurie politique, soit de politiques délibérément élitistes et marginalisantes.

On est amené à se demander si la politique d'intégration scolaire n'a pas en fait été une mesure d'économie sur le dos du système scolaire, du personnel enseignant et des jeunes eux-mêmes.

En d'autres termes, cette politique ne constitue-t-elle pas un prétexte pour transformer la mission de l'école, la détourner de son sens et légitimer l'existence d'un double réseau scolaire érigé sur le principe de l'exclusion?

Troisièmement, la recension des écrits et les entrevues individuelles que nous avons menées ont largement contribué à démontrer que le problème de l'analphabétisme fonctionnel est étroitement lié à l'existence de filières spéciales, à des trajectoires d'échecs scolaires répétés, à des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, souvent même à des abandons prématurés de l'école. Or, les énoncés loin de contredire cette lecture du problème, renforcent l'idée qu'il faut des moyens concrets pour réussir l'intégration de tous les élèves. (Énoncés 1-8-9)

Quatrièmement, les enseignantes et les enseignants ont évalué leurs propres pratiques et proposent des changements significatifs. Qu'il s'agisse de la pédagogie utilisée, de la relation d'aide, de la disponibilité, de l'importance des rapports humains et affectifs, des moyens et procédés didactiques, des formes d'évaluation des apprentissages, des approches spéciales avec les clientèles en difficulté, y compris le respect des rythmes de chacun, voilà autant d'aspects sur lesquels nos « experts » se sont penchés afin de résoudre, par la prévention et l'intervention, le problème de l'analphabétisme fonctionnel. (Énoncés 3-6-7-11-12-13-14-16-19)

Cinquièmement, il faut constater que des tendances « ségrégationnistes » persistent et que les voies (allégées ou enrichies) et les classes spéciales sont susceptibles de refaire surface même si on les a généralement abandonnées dans les années soixante-dix et quatre-vingt. (Énoncés 1-2-5-8) Ces approches soulèvent un problème plus profond lié à la politique d'intégration des élèves handicapés ou en difficulté. La politique d'intégration scolaire, à laquelle le personnel enseignant et la CEQ étaient favorables, s'est déroulée dans un contexte de crise économique et de coupures budgétaires. On a procédé à une intégration sans moyen. Les enseignantes et les enseignants ont vu en cours de route leur nombre d'élèves augmenter, leur nombre d'heures d'enseignement augmenter, les exigences des programmes scolaires s'accroître et leur rémunération coupée. De plus, on leur a imposé de nouvelles clientèles autrefois prises en charge par du personnel enseignant ou professionnel spécialisé, sans leur offrir d'aide ni de programmes de perfectionnement appropriés. Et l'on se surprendra de leur réaction! Oui, sans doute, puisque fondamentalement l'enseignante ou l'enseignant a pour mission de faire cheminer tous les jeunes à un rythme comparable, ce qui revient à dire, accorder plus d'attention à celles et ceux qui en ont le plus besoin. Dans les faits, depuis dix ans, cela est devenu une « mission impossible ». On préfère, comme société, investir dans les écoles privées, forcer les écoles publiques à concurrencer l'école privée et fermer les yeux sur l'augmentation du nombre de décrocheurs et la marginalisation d'une population croissante de jeunes qui subissent des difficultés et des échecs scolaires.

Un sixième constat se situe du côté des attitudes personnelles. Il est surprenant de constater que l'on n'ait pas davantage insisté sur les qualités personnelles à développer pour acquérir une meilleure compétence au travail, une motivation chaque jour plus grande et une meilleure compréhension des réalités auxquelles ces jeunes font face (drogue, MTS, divorce, suicide).

Quatre énoncés n'ont pas franchi l'étape du second vote en groupe nominal.

M'efforcer moi-même d'être accueillante et maternelle.

S'intéresser à leur vécu à la maison.

Rire avec eux.

Être d'abord bien dans sa peau pour aider l'élève à l'être.

Ces solutions répondaient pourtant à des attentes pressantes exprimées par les jeunes. Elles se retrouvent loin dans l'ordre des priorités. Cela correspond tout à fait à la place que le système scolaire accorde au savoir-être et à tout ce qui est de l'ordre de l'affectif. Il y a là une question qu'il faudra de toute urgence ramener à l'ordre du jour et qui interpelle nos politiques d'évaluation fondées quasi exclusivement sur la mesure du rendement scolaire et sur nos pratiques de comparaison entre les écoles. (OCDE, 1989; L'Actualité, Février, 1991)

Deux énoncés (17-18) ont été retenus et classés parmi les actions d'ordre pédagogique, tout en se rapprochant des attitudes à développer et de la relation individuelle.

> Créer un climat de confiance autant au point de vue matériel que psychologique.
>
> Donner davantage d'aide individuelle aux enfants qui ont déjà des problèmes.

On voit donc resurgir l'essence même de la relation pédagogique qui repose sur le contact humain et un environnement favorable. Dans le premier cas, on met à contribution l'école tout en se souciant du micro-climat qui doit exister dans la salle de cours. Dans le second cas, on se tourne vers une clientèle spécifique qui vit des difficultés soit scolaires, soit personnelles, soit familiales. Le mot « davantage » est ici significatif. Il s'agit d'une préoccupation présente mais de façon insuffisante.

Septièmement, il est intéressant de constater une certaine sensibilité à la réalité et aux valeurs des jeunes de milieux défavorisés par rapport à la réalité et aux valeurs dominantes à l'école. (Énoncés 11-12-14) Il faut prendre la mesure de ce constat. L'école s'appuie sur la culture de la classe moyenne. L'école, par ailleurs, est animée par du personnel qui se situe au-dessus de la classe moyenne par son prestige, son niveau de revenu, ses intérêts individuels et sa culture commune. Le fait que les garçons décrochent davantage que les filles, tout comme les jeunes de milieux populaires décrochent davantage que les jeunes de milieux favorisés, devrait nous inciter à interroger l'écart qui existe entre la culture de l'école et la culture du milieu, entre les valeurs privilégiées dans les manuels et celles vécues à la maison, entre le vocabulaire utilisé en classe et celui entendu dans la rue, entre les comportements tolérés entre les jeunes et ceux exigés à l'école.

Comment ne pas interroger la valorisation pour les jeux et habiletés intellectuelles des jeunes de milieu urbain ou aisé par rapport au mépris souvent affiché face aux passe-temps et aux habiletés manuelles des jeunes de milieu rural ou ouvrier et populaire? À ce sujet l'école n'est pas la seule en cause. On n'a qu'à regarder la télévision pour achever de s'en convaincre. Que fait l'école pour réconcilier les valeurs des jeunes des milieux socio-économiquement faibles? Ne sous-estime-t-elle pas l'effet sur le rendement scolaire d'une rupture totale avec les habitudes et valeurs familiales? Ne s'oriente-t-elle pas de façon excessive dans une pédagogie de prérequis et de rattrapage au lieu de développer une pédagogie de masse ou de maîtrise (CRESAS, 1978, CEQ, 1980).

Huitièmement, dans la mesure où personne ne nait que les difficultés des jeunes étaient généralement liées à leurs conditions familiales et socio-économiques, on aurait pu s'attendre à des pistes d'action orientées davantage vers l'intervention dans le milieu et le soutien aux enfants des milieux défavorisés et à leurs familles. Cette faiblesse nous oblige à réfléchir davantage sur les mécanismes sociaux qui affectent le rendement scolaire et sur les expériences novatrices qui visent à favoriser la réussite scolaire. Un éveil à cette dimension pourrait générer des énergies nouvelles dans les écoles et forcer une plus grande concertation des intervenantes et intervenants.

Toutefois, un énoncé a été retenu (Énoncé 16) et huit (8) autres ont été formulés dans ce sens dès la première étape. Les parents et la famille sont les premiers visés. Les réseaux informels ont été mentionnés, notamment l'organisme bénévole « Le Baluchon » qui supporte une aide aux devoirs, auprès des jeunes en difficulté à Montréal. Mais il est étonnant que les réseaux formels, associés aux

municipalités ou aux affaires sociales (v.g. CLSC) aient été peu présents dans les discussions. Cela indique un écart entre le monde des services sociaux, des services scolaires et des services municipaux qu'il importe de combler selon une stratégie à élaborer. Sans être classés parmi les actions en lien avec le milieu, divers énoncés ouvrent un espace de collaboration et d'entraide avec d'autres intervenantes et intervenants susceptibles d'être stimulants et mobilisateurs pour prévenir l'analphabétisme fonctionnel. (Énoncés 7-10-13-16)

Finalement, un problème émerge avec une telle constance et une telle cohérence qu'il faut le mentionner avant de conclure, c'est la surcharge et le débordement. (Énoncés 2-3-4-5-6) En haut des priorités, nous ont dit et répété avec force et conviction, les trois (3) groupes nominaux, il faut réduire le nombre d'élèves par classe. Cette proposition rejoint aussi bien les jeunes analphabètes que les enseignantes et les enseignants. On la trouve présente aussi bien en milieu rural qu'urbain. Elle est encore plus pressante, semble-t-il, au premier cycle de l'élémentaire (1er, 2e et 3e années). Les dirigeantes et dirigeants des commissions scolaires et du gouvernement ne peuvent ignorer plus longtemps cet appel à moins d'accepter d'en payer le prix social et économique. Le prix à payer c'est la marginalisation et l'exclusion des jeunes de milieux socio-économiquement faibles, majoritairement des garçons et surtout des enfants en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Le présent rapport vient confirmer une fois de plus ce que la CEQ répète depuis 1981 (CEQ, 1981), ce qu'a constaté le Conseil supérieur de l'éducation dès 1984 (CSE, 1984) et ce que le ministre de l'Éducation a été forcé d'admettre avec l'annonce, le 10 septembre 1991, d'un plan de lutte à l'échec scolaire, la qualité de l'acte pédagogique est au coeur de la réussite et de la persévérance scolaires et elle repose sur une diminution de la tâche éducative et un rapport plus étroit avec les jeunes.

Il est temps de mettre de l'ordre dans nos valeurs en tant que société et de mettre un terme aux deux (2) plus grandes plaies sociales actuelles: la marginalisation scolaire (décrocheur et analphabète) et la marginalisation professionnelle (statuts précaires) d'une trop grande partie de la population. Les coûts sociaux et économiques risquent d'être énormes à plus ou moins long terme. L'ex-ministre des finances dans le gouvernement libéral, Raymond Garneau, avait raison, en septembre 1991, lorsqu'il déclarait qu'on était peut-être allé trop loin du côté du libéralisme et qu'il était temps de se reprendre.

municipalités ou aux affaires sociales (v.g. CLSC) aient été peu présents dans les discussions. Cela indique un écart entre le monde des services sociaux, des services scolaires et des services municipaux qu'il importe de combler selon une stratégie à élaborer. Sans être classés parmi les actions en lien avec le milieu, divers énoncés ouvrent un espace de collaboration et d'entraide avec d'autres intervenantes et intervenants susceptibles d'être stimulants et mobilisateurs pour prévenir l'analphabétisme fonctionnel. (Énoncés 7-10-13-16)

Finalement, un problème émerge avec une telle constance et une telle cohérence qu'il faut le mentionner avant de conclure, c'est la surcharge et le débordement. (Énoncés 2-3-4-5-6) En haut des priorités, nous ont dit et répété avec force et conviction, les trois (3) groupes nominaux, il faut réduire le nombre d'élèves par classe. Cette proposition rejoint aussi bien les jeunes analphabètes que les enseignantes et les enseignants. On la trouve présente aussi bien en milieu rural qu'urbain. Elle est encore plus pressante, semble-t-il, au premier cycle de l'élémentaire (1er, 2e et 3e années). Les dirigeantes et dirigeants des commissions scolaires et du gouvernement ne peuvent ignorer plus longtemps cet appel à moins d'accepter d'en payer le prix social et économique. Le prix à payer c'est la marginalisation et l'exclusion des jeunes de milieux socio-économiquement faibles, majoritairement des garçons et surtout des enfants en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Le présent rapport vient confirmer une fois de plus ce que la CEQ répète depuis 1981 (CEQ, 1981), ce qu'a constaté le Conseil supérieur de l'éducation dès 1984 (CSE, 1984) et ce que le ministre de l'Éducation a été forcé d'admettre avec l'annonce, le 10 septembre 1991, d'un plan de lutte à l'échec scolaire, la qualité de l'acte pédagogique est au coeur de la réussite et de la persévérance scolaires et elle repose sur une diminution de la tâche éducative et un rapport plus étroit avec les jeunes.

Il est temps de mettre de l'ordre dans nos valeurs en tant que société et de mettre un terme aux deux (2) plus grandes plaies sociales actuelles: la marginalisation scolaire (décrocheur et analphabète) et la marginalisation professionnelle (statuts précaires) d'une trop grande partie de la population. Les coûts sociaux et économiques risquent d'être énormes à plus ou moins long terme. Le ministre des finances dans le gouvernement libéral, Raymond Garneau, avait raison, en septembre 1991, lorsqu'il déclarait qu'on était peut-être allé trop loin du côté du libéralisme et qu'il était temps de se reprendre.

CONCLUSION

1.0 UNE SITUATION QUI ÉVOLUE

Au moment de conclure une démarche de recherche, il convient de rappeler le sens du projet. Nous voulions identifier les mécanismes scolaires qui agissent sur l'analphabétisme fonctionnel afin de recommander une stratégie susceptible de prévenir ce phénomène. Pour y arriver, nous avons choisi une démarche en trois temps afin de respecter le principe de la « triangulation ».

Une revue de la littérature nous a permis d'établir des liens entre l'origine socio-économique des jeunes et les difficultés scolaires vécues à l'école. Nous avons vu que ces difficultés caractérisent une trajectoire de vie scolaire faite d'échecs, de redoublements, de voies spéciales, de formation professionnelle sans perspective de débouchés, le tout accompagné d'une sous-estime de soi et d'une démotivation par rapport aux études. Les recherches recensées concluent à une responsabilité partagée face à l'analphabétisme mais soulignent le rôle significatif de l'école et du système éducatif.

Enquête des entrevues individuelles menées auprès des professeurs du primaire et d'étudiantes et d'étudiants en alphabétisation nous ont permis d'établir que les difficultés scolaires sont responsables en bonne partie de l'abandon scolaire et de la situation de l'analphabétisme qui s'ensuit. Ces entrevues ont révélé que ces difficultés commencent très tôt à l'école, soit dès l'école primaire et quelquefois dès le préscolaire. Par conséquent, la prévention centrée la seule nous garantissant un certain succès ou du moins une certaine efficacité aux efforts de solution au problème de l'analphabétisme.

Quoique les entrevues individuelles pointaient la société, l'appareil politique et le système scolaire comme lieux et agents privilégiés du changement, nous avons opté pour un retour sur les actrices et acteurs les plus proches de l'élève. Par la technique du groupe nominal, nous avons demandé aux enseignantes et aux enseignants du primaire de nous indiquer quelles seraient, selon eux et elles, les actions prioritaires qui devraient être entreprises dans l'école pour prévenir l'analphabétisme fonctionnel.

De façon quasi consensuelle, les groupes nominaux ont cité des actions d'ordre organisationnel (la composition des groupes et le fonctionnement de l'école) et des actions d'ordre pédagogique (les pratiques pédagogiques et les stratégies d'enseignement). Ces actions devraient être menées, dès le primaire, dans le but de favoriser la réussite d'un plus grand nombre de jeunes et de réduire considérablement le taux d'échec et d'abandon prématuré des études. Prévenir l'analphabétisme et agir sur les causes du phénomène constituent la trame de fond de ces diverses actions.

Des mesures correctives ne sont cependant pas écartées. En somme, la recherche a révélé que l'écart dépasse l'alphabétisation d'une certaine frange des jeunes. À travers les époques, la notion même d'analphabétisme a évoluée. Autrefois, on associait sans les personnes qui n'étaient pas scolarisées ou l'étaient faiblement. Depuis la Seconde guerre mondiale, l'industrialisation, l'urbanisation et la société de l'information ont ajouté de nouvelles exigences envers les travailleuses et travailleurs et les citoyennes et citoyens en général. Posséder un diplôme de cinquième secondaire devient un passeport minimal pour vivre dans notre société. Mais cela ne suffit déjà plus puisque l'on constate que la lecture, l'écriture et le calcul sont des habiletés qui se perdent si elles ne sont pas cultivées et qui se déprécient si elles ne sont pas mises à jour pour répondre à des exigences croissantes.

L'enjeu n'est donc plus uniquement la formation de base, mais une formation continue selon un modèle où l'État, les entreprises et l'école collaborent en vue de maintenir un niveau élevé de compétence.

Le développement social et économique ne peut être garanti sans l'alphabétisation et l'éducation de toutes et tous. À l'aube du XXIe siècle, l'exigence d'une plus grande interdépendance entre les divers acteurs sociaux, entre les diverses communautés, entre tous les individus appelle l'école à s'adapter et à se doter d'instruments et de stratégies qui assurent la réussite de tous et chacun. Non pas seulement une réussite mesurée exclusivement par des résultats scolaires, ce qui facilite évidemment la confection de tableaux d'honneur, mais surtout une réussite où chacune des citoyennes et chacun des citoyens de ce « village global » apportera une part de lui même utile à la collectivité et trouvera satisfaction à ses besoins bio psycho-sociaux.

Un autre élément mérite d'être souligné. Tout au long de cette recherche, nous avons constaté que la définition de l'analphabétisme posait des problèmes. Selon les pays et les époques, les auteurs divergeaient. Les personnes que nous avons interviewées n'en avaient pas toutes la même compréhension. Ce phénomène est à apprécier au plan théorique. L'analphabétisme se définit par rapport aux exigences d'une société et il se mesure selon un continuum. On naît analphabète, on tend progressivement à s'alphabétiser et on peut redevenir analphabète. Selon les exigences du milieu, on est plus ou moins analphabète. Ceci exige que l'on raffine nos outils théoriques et empiriques et que l'on adopte les solutions à la définition que l'on donne aux problèmes et à la mesure que l'on en fait.

2.0 DES PISTES DE SOLUTION

Ici, la recherche doit céder le pas à une double exigence. D'une part, les politiques publiques appellent des réorientations et il est du devoir d'un chercheur syndical de traduire en politique les revendications et expressions d'opinion qu'il a recueillies. C'est ainsi d'ailleurs que son travail prend un sens.

D'autre part, en tant qu'intellectuel organique, selon la célèbre image d'Antonio Gramsci, le chercheur syndical doit ouvrir sur le long terme et indiquer des voies possibles au changement ou autrement des issues pour l'action syndicale et professionnelle.

Au départ, il faut orienter la discussion sur les principes devant guider toute réforme en éducation. L'analphabétisme comme l'échec et l'abandon scolaires sont des problèmes de société. Par conséquent, ils commandent des solutions de société lesquelles reposent sur un projet de société. Il s'agit d'éveiller la conscience collective à un projet de société plus juste et plus égalitaire où la ressource humaine serait considérée comme notre plus grande richesse et l'éducation publique, le principal levier de développement de notre société.

Un tel projet de société exige une planification sociale et économique qui garantisse l'accès égal sur tout le territoire du Québec, aussi bien à des services d'éducation et de santé qu'à un emploi qualifié, socialement reconnu et rémunérateur. Par conséquent, l'éducation de base de toutes les Québécoises et de tous les Québécois doit relever de l'État et être assumée par l'école publique. L'éducation de base doit être accessible à toutes les Québécoises et à tous les Québécois indépendamment de leur origine sociale ou de leur statut économique, de leur ethnie, de leur sexe et de la région où elles et ils habitent.

Par conséquent, le décrochage scolaire et l'analphabétisme fonctionnel, comme forme d'exclusion scolaire, doivent être considérés comme des problèmes de société et inscrits dans une politique de développement de l'école publique, dans un objectif de réussite scolaire et dans une stratégie de revalorisation de l'éducation et de réinvestissement en éducation.

Or, si on retient les leçons de cette recherche, on doit admettre que les clientèles les plus susceptibles de décrocher et de devenir analphabètes sont composées de jeunes provenant des milieux socio-économiquement faibles et des jeunes qui ont des difficultés d'adaptation et d'apprentissage à l'école, quoique ce sont souvent les mêmes élèves. Depuis une dizaine d'années, les politiques publiques ont favorisé le développement de l'école privée au détriment de l'école publique, en présentant les deux réseaux comme devant s'inscrire dans une logique concurrentielle. Or, c'est cette dernière qui accueille les deux clientèles en question.

À l'intérieur de l'école publique, un courant s'est dessiné en faveur des élèves doués et talentueux (classes de douance, programmes « sports - arts - études », écoles internationales, classes de langue). Des ressources ont été orientées en direction de cette clientèle au détriment des jeunes en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et du secteur de la formation professionnelle qui constituait souvent une issue de secours pour celles et ceux qui n'ont pas la possibilité d'aller au cégep. Un premier virage devrait donc se faire en faveur de l'école publique et en faveur des jeunes qui ont le plus de besoins. Ceci dit, il n'est pas question de nier qu'il doive y avoir dans les classes des mesures d'enrichissement pour les jeunes qui ont soif de connaître et d'apprendre parce qu'ils sont davantage stimulés par leur milieu familial. Il s'agit plutôt de poser le problème en termes de priorités et de choix collectifs.

Quelle stratégie développer pour véritablement répondre aux besoins des jeunes en difficulté? La prévention constitue le principal moyen d'éviter que les difficultés scolaires conduisent à l'analphabétisme fonctionnel. Trois formes de prévention doivent être privilégiées :

1. Une prévention primaire qui s'exerce avant que l'enfant arrive à l'école, i.e. au niveau de la petite enfance ;
2. Une prévention secondaire qui s'exerce au moment où l'enfant est à l'école et qu'il présente des difficultés d'adaptation et d'apprentissage ;
3. Une prévention tertiaire qui s'exerce au moment où l'enfant a connu des échecs afin d'éviter que ces échecs se traduisent en redoublement scolaire, en cheminement spécial et éventuellement en abandon des études.

Le groupe de travail pour les jeunes signale avec justesse qu'on

> « oublie facilement ou on ignore peut-être que ces problèmes (décrochage scolaire, délinquance, toxicomanie, violence envers autrui, idées suicidaires), prennent très fréquemment racine dans les expériences vécues par les enfants en très bas âge. [...] C'est donc très tôt qu'il faut intervenir bien avant que ne se manifestent les premiers élans de fuite ou de rébellion adolescente » (MSSS, 1991).

Cette idée qu'il faille intervenir en amont afin de solutionner les problèmes à la source n'est pas partagée par les pouvoirs publics. Elle ne le sera que s'il y a un mouvement social dans cette direction. L'école ne devrait pas attendre plus longtemps avant d'opter résolument pour une stratégie de prévention primaire.

Seule la prévention primaire offre des garanties de succès à long terme et des économies pour la société. En conséquent, une politique de la petite enfance s'impose afin d'offrir à tous les jeunes un réseau complet de garderies, des prématernelles quatre ans à temps partiel et des maternelles cinq ans à temps plein. La fonction de dépistage et de socialisation de ce réseau est un fondement essentiel à la réussite scolaire.

Au primaire, il convient d'avoir accès à des ressources spécialisées, dont le nombre a été réduit considérablement depuis dix (10) ans, afin d'identifier les besoins des jeunes et d'élaborer des stratégies orientées vers la réussite scolaire. À cet effet, la mesure qui consiste à faire redoubler les jeunes devrait être interrogée et, si on devait la retenir, il serait approprié d'investir des ressources pour venir en aide aux jeunes doubleurs, en particulier lors du passage du 1er au 2e cycle du primaire.

Au primaire comme au secondaire, le problème de l'intégration scolaire mérite une attention particulière.

Le ministre de l'Éducation a décidé, dans le courant de 1991, de mener une consultation sur ce sujet. Il touche un problème majeur relié à l'analphabétisme fonctionnel. Le problème ne repose pas sur l'intégration, a-t-on pu constater lors de nos entrevues, mais sur la façon dont elle est faite, sur les moyens et les ressources qui font défaut. Le Ministre sera-t-il plus sensible à la voix des économistes néo-libéraux ou à celle des sociologues de l'éducation?

Une avenue mériterait ici d'être explorée davantage: une certaine intégration institutionnelle. En face de certains problèmes, l'école est impuissante ou du moins elle est incapable seule d'offrir une solution. Pensons aux personnes victimes d'un handicap quelconque et aux personnes qui vivent dans des milieux difficiles où règnent la délinquance, la violence et les agressions de toutes sortes. L'école n'a pas pour mission de voir à la solution de ces problèmes mais elle ne peut rester indifférente face à ceux-ci puisqu'ils ont un impact direct sur la réussite et la persévérance scolaires.

Une meilleure intégration des services scolaires dans un premier temps et une plus grande concertation avec le réseau de la santé et des services sociaux et avec le réseau municipal pourrait être envisagée. Le Conseil scolaire de l'Île de Montréal offre un modèle intéressant d'intégration des services scolaires tandis que le modèle suédois d'intégration des services sociaux et scolaires est à considérer.

Ainsi lorsqu'un problème majeur est détecté par l'enseignante ou l'enseignant, une intervention rapide et efficace peut être envisagée sans passer par la procédure de signalement à la Direction de la protection de la jeunesse. Les travailleuses et travailleurs sociaux en milieu scolaire ont pour fonction d'établir ce lien. Or, leur nombre a constamment diminué et leur statut a un caractère ambigu (soit au service de la commission scolaire, soit prêté à la commission scolaire par le réseau des services sociaux et de santé). De plus, la procédure est souvent longue et elle décourage l'enseignante ou l'enseignant d'intervenir ou de faire appel avec la conséquence que des « cas » sont ignorés.

Quant à la municipalité ou la ville, elle a un intérêt certain à se concerter avec le système scolaire parce qu'elle peut mieux connaître les problèmes et les besoins des jeunes, qu'elle peut jumeler ses services récréo-sportifs et culturels avec ceux de la commission scolaire et que des stratégies d'intervention commune peuvent

avantageusement être élaborées afin de prévenir certains problèmes sociaux (alcoolisme, drogue, délinquance, violence, malnutrition, logement insalubre).

La situation de la pauvreté, de l'itinérance, des familles d'accueil, des familles monoparentales, des familles de réfugiés pose également des problèmes qui débordent l'école tout en la concernant directement.

Si l'on se tourne vers le problème des jeunes analphabètes, il faut envisager des solutions concrètes et adaptées. Ces solutions doivent être dans le projet d'école. Par conséquent, elles doivent viser le Conseil d'orientation, le personnel de l'école, le syndicat, les familles et les jeunes. Au niveau de la famille et du milieu, les solutions doivent également interpeller le réseau socio-sanitaire (CLSC) et le secteur municipal.

L'analphabétisme, nous l'avons dit et répété, c'est un problème de société. Même si l'analphabétisme fonctionnel interpelle plus directement l'école, il est relié, très souvent, à une situation d'analphabétisme au niveau familial. Afin de s'ouvrir à cette réalité et de favoriser la participation des parents au cheminement scolaire de leurs enfants, il est suggéré de modifier le contenu et la forme des messages acheminés aux parents et d'engager des « agents de milieu » dont la mission serait de visiter les familles et de servir de lien entre celles ci et l'école. Cette formule existe déjà à Montréal et elle devrait être utilisée à plus large échelle. Elle a le mérite de réduire l'écart entre la famille et l'école et souvent de rapprocher le jeune de sa famille, gage de succès dans les apprentissages scolaires.

L'écart entre la famille et les jeunes s'explique quelquefois par un sentiment d'incompétence de la part des parents. Cette compétence peut être réelle si les parents sont analphabètes ou ne maîtrisent pas la langue utilisée à l'école. Dans ces cas, c'est une démarche de développement des compétences parentales qui doit être initiée.

C'est au Conseil d'orientation qu'il revient d'imprimer un virage en faveur des jeunes en difficulté et des futurs analphabètes et de mettre en place les conditions de leur alphabétisation y compris un projet d'école enraciné dans son milieu et en contact avec les parents. C'est également au Conseil d'orientation qu'il revient d'adopter un plan d'action en matière de lutte à l'échec et à l'abandon scolaires. Tant qu'on n'aura pas fait consensus autour d'un projet d'école de la réussite, une proportion de jeunes « échappera » au système et grossira les rangs des exclus de cette société.

Quant aux enseignantes et aux enseignants, elles et ils nous ont fait part en entrevue de leurs difficultés face à des nouvelles réalités comme l'émergence de la violence familiale, les agressions physiques et sexuelles, la délinquance, la pauvreté, l'intégration des jeunes handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Elles et ils ont besoin d'un climat d'école favorable, d'une autonomie professionnelle plus grande et surtout de moments pour faire le point, se ressourcer, se perfectionner. Les journées pédagogiques ne suffisent pas. Les budgets prévus pour le perfectionnement sont ridicules. Il n'est pas étonnant d'assister à un engouement pour la formule de congé sabbatique à traitement différé même si celle ci exige un sacrifice monétaire de la part de celles et ceux qui l'utilisent.

La CEQ ne cesse de recommander des politiques et des mesures susceptibles d'aider le personnel à bien s'acquitter de ses fonctions. La négociation demeure le canal privilégié pour introduire de telles innovations mais non le seul.

Enfin, nous ne reviendrons pas sur la nécessité de développer des interventions vers les familles analphabètes et vers les jeunes de milieux socio-économiquement faibles, sinon pour ajouter que nous ne faisons que payer le prix du désengagement de l'État, du haut taux de chômage et de la stratégie de précarisation des emplois. Ni le réseau de l'éducation, ni le réseau socio-sanitaire ne peuvent corriger une telle situation. Tant que notre société n'aura pas opté pour une stratégie de plein emploi, des institutions sociales seront condamnées à des stratégies curatives et palliatives.

Dans ce contexte, on peut envisager tout de même de développer des formules qui ont déjà fait leurs preuves. Ainsi le programme d'alphabétisation des adultes développé par la Commission des écoles catholiques de Montréal baptisé « J'apprends avec mon enfant » est une alternative intéressante. Elle permet aux parents analphabètes d'assister aux mêmes cours que leur enfant et de s'alphabétiser en même temps qu'eux. Elle développe également la compétence des parents dans la supervision des devoirs des enfants.

Les écoles de devoir, le soir après l'école, animées par des bénévoles, souvent d'ex-enseignantes ou ex-enseignants et des membres du clergé, sont également des formules à examiner.

Enfin, les programmes d'aide alimentaire pour enfants de milieu socio-économiquement faible, mis de l'avant à l'automne 1991 par le ministre de l'Éducation du Québec, constituent un pas dans la bonne direction, mais ils ne résolvent pas complètement le problème de la sous-alimentation ni de la mauvaise alimentation.

Une dernière réflexion s'impose qui, sans être une piste de solution, constitue une voie prometteuse. Nous avons constaté le drame qui guette beaucoup de garçons. Désabusés de l'école, repoussés par le marché du travail, ils vont gonfler les statistiques sur la violence, la délinquance et la consommation de drogue et d'alcool.

Lors des entrevues, un rapport difficile avec le père ou encore l'absence de rapport avec le père est ressorti souvent. Quelquefois, ce problème réapparaît au secondaire dans un rapport conflictuel avec les enseignantes et les enseignants. En bout de piste, ces jeunes ont aussi exprimé leur malaise d'homme.

L'analphabétisme n'est pas neutre. Hier il affectait davantage les femmes, aujourd'hui il est en train d'affecter davantage les hommes. Cette tendance interroge les valeurs de notre société et une certaine condition humaine. Le présent rapport n'a pas de solution. Il pose la question du modèle que l'on a à offrir aux hommes.

De son côté le rapport du Groupe de travail pour les jeunes insiste sur le fait que :

> « La création d'un lien d'attachement fort entre les hommes et leurs enfants, dès la naissance, est une condition indispensable à l'amélioration des relations entre pères et enfants. » (MSSS, 1991)

Des activités parentales aux émissions de télévision, diverses formules sont proposées. N'est-il pas temps que les hommes s'interrogent sur leur rôle face à l'éducation des jeunes et en particulier des garçons ?

3.0 SITUATIONS GÉNÉRATRICES D'ANALPHABÉTISME FONCTIONNEL

Si l'on admet que la lecture, l'écriture et le calcul sont des habiletés qui s'acquièrent, trois situations sont susceptibles de former des analphabètes fonctionnels :

1. Un jeune est allé à l'école mais n'a pas réussi à s'alphabétiser complètement. Il faut alors chercher d'abord dans l'école et ensuite chez le jeune les raisons de cette situation.

2. Un jeune s'est alphabétisé à l'école mais n'a pas par la suite entretenu cette habileté de sorte qu'il est redevenu analphabète. Il faut alors chercher du côté du jeune et de son cheminement professionnel les motifs de cette situation.

3. Un jeune s'est alphabétisé à l'école, a continué à entretenir relativement cette habileté mais les exigences sociales ont fait en sorte de déqualifier ses savoirs et il est à nouveau considéré analphabète. Il faut alors considérer le marché du travail et l'environnement social en général.

4.0 LES GRANDS INDICATEURS DE L'ANALPHABÉTISME DES JEUNES

Si l'on veut prédire quelles sont les conditions les plus susceptibles de conduire un jeune vers la voie de l'analphabétisme, ou quels sont les divers types de jeunes susceptibles de vivre une telle situation ou encore quels sont les principaux indicateurs en général, on peut, à partir de la présente recherche et des recherches antérieures, élaborer les indicateurs suivants :

Un jeune peut se retrouver en classe d'alphabétisation :

1. s'il est issu d'une famille à faible revenu ou sans revenu autre que des prestations provenant des programmes de sécurité sociale ;

2. s'il n'a que peu de possibilité de développer ses aptitudes intellectuelles, son langage, ses habiletés en lecture, écriture et calcul ;

3. si les valeurs de sa famille et de son entourage sont trop différentes de celles de l'école et de sa classe ;

4. s'il fait partie d'une minorité ethnique ou culturelle, d'une classe sociale défavorisée ou d'un milieu socio-économiquement faible ;

5. s'il vit dans une région périphérique ou éloignée ;

6. s'il est un immigrant ou si la langue d'enseignement n'est pas sa langue maternelle ;

7. s'il est de sexe masculin ;

8. si l'école ne lui fournit pas tous les moyens de se développer et de s'alphabétiser ; [2]

9. s'il a vécu des échecs scolaires (de la première ou le primaire et s'il a redoublé au moins une année au primaire ;

10. surtout si plus d'un indicateur intervient chez un même individu.

En somme l'analphabétisme des jeunes est relié étroitement à l'égalité des chances. Le problème que connaissent les jeunes qui se retrouvent un jour analphabètes a, en grande partie, ses racines dans le milieu et l'environnement de l'élève. Il peut aussi venir partiellement de l'école elle-même. Milieu social et facteurs institutionnels se combinent et la réussite de l'enfant leur est liée.

> « L'égalité des chances, écrit Harry Passow, est un concept qui a des implications éducatives, sociales, politiques et économiques. Reconnaître les liens qui existent entre le milieu d'un élève et ses résultats scolaires est un premier pas. Il permet de comprendre la nécessité de changements futurs. » (Passow, 1973)

5.0 LES TYPES D'ANALPHABÈTES FONCTIONNELS

Nous avons vu que l'analphabétisme se situe sur un continuum et que l'on est plus ou moins alphabétisé. Nous avons convenu de classer parmi les analphabètes fonctionnels les personnes qui ont bénéficié de l'instruction mais qui, pour une raison ou pour une autre, n'ont pas réussi à s'alphabétiser suffisamment ni à maintenir leur niveau d'alphabétisation pour répondre aux exigences actuelles de la société, exigences qui d'ailleurs vont en s'accroissant comme nous l'avons démontré.

Nous proposons donc une typologie qui nous permet de classer les jeunes analphabètes selon un modèle d'analyse opérationnel à trois niveaux.

A) Un modèle d'analyse à partir des différences sexuelles des individus

a) La jeune fille analphabète a vécu un rapport particulier à l'école et à tout ce qui l'entoure en raison de son sexe : mariage, maternité précoce, violence et abus sexuels.

b) Le jeune garçon analphabète a vécu un rapport particulier à l'école et à ce qui l'entoure en raison de son affectivité (éclatement du noyau familial), de son besoin de consommation ou de comportements asociaux (violence, délinquance, drogue, abandon scolaire).

B) Un modèle d'analyse à partir du cheminement scolaire

a) Les jeunes qui ont connu des difficultés et des échecs scolaires ont abandonné parce qu'ils ne voyaient pas comment s'en sortir (impuissance et faible estime de soi).

b) Les jeunes qui ont réussi à progresser normalement un certain temps ont connu, à un moment donné, des transformations personnelles, familiales ou sociales qui les ont découragés de l'étude et poussés à l'abandon scolaire prématuré.

C) Un modèle d'analyse à partir du milieu social

a) Les jeunes provenant de milieux socio-économiquement faibles n'ont pas trouvé satisfaction à leurs besoins de base et ont été contraints tôt ou tard à quitter l'école (obligation de travailler, formation professionnelle cul-de-sac, échecs répétés).

b) Les jeunes provenant de milieux moyens ont été confrontés à une école qui ne répondait pas à leurs besoins de rêve, d'évasion, de création, de valorisation et ont préféré quitter l'école pour vivre d'autres expériences qui les ont conduits à un cul de sac (« jobbines », chômage, aide sociale, itinérance, délinquance).

6.0 ÉMERGENCE D'UN NOUVEL ENJEU SOCIAL

Cette typologie, sans être parfaite et exhaustive, permet de regrouper en un tableau simple les personnes à risque et de nous orienter vers des populations cibles (les garçons qui proviennent de milieux socio-économiquement faibles et qui connaissent des échecs scolaires répétés) et une stratégie privilégiée: la prévention primaire qui suppose un projet de société de plein- emploi et de partage plus équitable des ressources accompagné, dans l'immédiat, d'une prévention secondaire faite de dépistage précoce, d'interventions dès la petite enfance et le 1er cycle du primaire et de support aux parents.

> « Depuis à peu près un quart de siècle, l'enseignement s'est démocratisé de façon spectaculaire. Faits marquants de cette tendance: le nombre des élèves dans les écoles s'est fortement accru, de même que la variété des cours et les ressources investies dans l'enseignement. Pourtant, l'égalité des chances devant l'école est un objectif qui reste à atteindre presque partout dans le monde. » (Passow, 1973)

Dans les faits, la société québécoise a franchi des étapes et haussé le taux de scolarisation de la population y compris son taux de persévérance scolaire, jusqu'en 1985-1986.

Un dangereux effet de retournement se dessine actuellement et si l'on n'y prend soin, c'est non seulement une génération qui risque d'être sacrifiée mais le projet d'un Québec souverain que l'on travaille à construire pour les générations futures. Le défi appartient donc à celles et ceux qui croient que le développement social et culturel repose sur l'alphabétisation et la scolarisation. C'est un enjeu social nouveau qui émerge au coeur du Québec de demain, un Québec qui devra accepter aussi celles et ceux qui écrivent de la main gauche.

RÉFÉRENCES

1. Une revue de presse est disponible à la CEQ sur le sujet sous la cote D9670.

2. Voir en particulier LABONTÉ, Mariette et BARIL, Denise. Analphabétisme et difficultés scolaires au niveau primaire. Recension des écrits. Montréal, CEQ, juillet 1990. 170 p. (D9495)

3. En France, on a généralement choisi de parler d'illettrisme au lieu d'analphabétisme fonctionnel, car ce dernier terme a une connotation très péjorative pour les adultes, évoquant l'action entreprise auprès des travailleuses et des travailleurs immigrés.

4. L'enquête Southam News établit ainsi la distinction entre les deux formes d'analphabétisme : « Dans le présent rapport, le terme analphabète s'applique, d'une part, à des adultes pouvant à peine lire et écrire, que l'on appelle analphabètes de base et, d'autre part, à des personnes dont les aptitudes pour lire, écrire et compter ne leur permettent pas de se tirer d'affaire dans la vie courante et que l'on appelle des analphabètes fonctionnels. » (Le groupe Innova, 1987, p. 6)

5. PÉPIN, André. « La pauvreté gagne du terrain dans la région de Montréal ». La Presse, 28 mars 1991, p. B-1. Le journaliste rapporte les conclusions d'un rapport préparé par le groupe de consultants SECOR, pour le gouvernement du Québec. La revue Santé mentale au Québec a consacré un numéro au dossier de la pauvreté (Vol. XLV, No 2, 1989). Voir en particulier FORTIN, Daniel. « La pauvreté et la maladie mentale: est-ce que les pauvres sont plus malades et si oui, pourquoi? » (p. 104-113) et LESEMANN, Frédéric. « Les nouveaux visages de la pauvreté au Québec ». (p. 114-119). Enfin, la publicité du rapport du groupe de travail pour les jeunes (Un Québec fou de ses enfants, Gouvernement du Québec, 1991) constitue une belle démonstration de l'effet de la pauvreté sur les jeunes.

6. L'Alliance des professeures et professeurs de Montréal a révélé, au printemps 1991, que des enseignantes et enseignants en milieux défavorisés évitaient de donner les examens en fin de mois parce que l'allocation sociale était épuisée et le garde-manger vide.

7. Cette même étude établit une relation étroite entre les problèmes soulevés par l'éclatement du noyau familial et le désinvestissement public en éducation alors que l'on a entrepris l'intégration des élèves auparavant considérés comme « handicapés » ou « mésadaptés socio-affectifs ». Pourtant, il s'agit de deux clientèles qui exigent plus d'attention de la part du personnel. La recherche ajoute que le problème devient aigu dans une région comme Montréal où on fait face en plus à l'intégration des immigrantes et des immigrants et à la croissance de la pauvreté. Voir en particulier la conclusion aux pages 141 à 153.

8. La Boîte à Lettres est un groupe populaire d'alphabétisation qui œuvre à Longueuil et qui a développé une approche basée sur la prévention tout en offrant des activités d'alphabétisation à la population adulte de la rive-sud de Montréal.

9. « Le discours courant évite de parler de « redoublement » mais la preuve reste à faire que telle n'est pas la réalité, en fait, le nombre de « redoubleurs » s'accroît tout au long des années, avec une accélération plus marquée à la fin des deux cycles du primaire. » (Conseil supérieur de l'éducation, 1987)

10. Le système en cascade est une organisation graduée des mesures d'aide en fonction du potentiel et des capacités de chaque apprenante et de chaque apprenant. Dans cette cascade de services, les mesures spéciales sont utilisées uniquement lorsqu'il n'est pas possible de répondre aux besoins de l'apprenante ou de l'apprenant dans un cadre particulier car l'apprenante ou l'apprenant devrait être scolarisé dans le cadre normal possible. (Goupil, 1990)

11. Il serait intéressant de confronter la perception des parents et de voir dans quelle mesure elle influence la perception de l'enfant face à la mesure du redoublement.

12. Une nuance s'impose ici. L'enfant rencontre toute une série de perturbations dans une année: maladie, deuil, divorce, déménagement, traumatismes quelconques. La perception du redoublement sera différente selon le motif du redoublement, l'âge de l'enfant et le support qu'il recevra par la suite.

13. Au Québec, on pense au passage du primaire au secondaire, du secondaire III général au secondaire IV professionnel, ou encore du secondaire au collégial.

14. Les points présentés ci-haut sont très schématiques, le lecteur qui voudrait se documenter de façon plus précise pourrait consulter La condition enseignante du Conseil supérieur de l'éducation (1984); Faire l'école aujourd'hui de la Centrale de l'enseignement du Québec (1988); Les enseignantes et les enseignants du Québec, une étude socio-pédagogique de Cormier et al. (1981); Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire de Marie-Claire Carpentier-Roy (1982); Vieillissement et condition enseignante de H. Dayal et Christian Payeur (1991).

15. Cormier et al. (1981) ont tenté de situer les conceptions éducatives de la population enseignante sur un continuum organique-mécaniste à partir de huit dimensions: l'élitisme, la participation des élèves, la nécessité de bons moyens d'auto-évaluation, la subordination de l'école au marché du travail, l'individualisation de l'enseignement, le développement intégral de la personne, l'autoritarisme, l'auto-apprentissage et la remise en question du diplôme.

    Selon eux, la conception mécaniste se caractérise par la subordination de l'école au marché du travail, l'autoritarisme, la discipline et la tradition. La conception organique se caractérise par le développement intégral de l'enfant, l'absence de relation de pouvoir, la participation de l'élève à sa propre formation et l'ouverture au changement. Les chercheurs ont constaté que les deux conceptions sont présentes dans le système scolaire québécois.

16. L'annexe 1 présente l'échantillon utilisé pour les entrevues.

17. Le fait pour un jeune de payer un autre jeune plus gros et plus fort pour assurer sa protection personnelle.

18. PC3 signifie la 3e année du programme de professionnel court qui a été abandonné depuis quelques années.

19. B.S. pour bien être social. Ce terme désigne le statut d'assistée sociale ou d'assisté social.

20. Les éléments suivants doivent être pris en considération: programmes inadaptés, services professionnels insuffisants ou inadéquats, coupures budgétaires, insuffisance de ressources humaines, absence d'activités parascolaires, climat perturbateur, absence de prise en compte des éléments humains, affectifs et sociaux, matériel éducatif inapproprié, personnel enseignant surchargé, abus de contrôle et d'évaluation, élitisme et recherche absolue de performance ou de compétition, diverses formes de marginalisation, d'exclusion ou de discrimination, etc.

BIBLIOGRAPHIE

AGAR, David (1990). « Non traditional Students: Perceptions of Problems Which Influence Academic Success », *Higher Education*, Vol. 19, No 4, 435-454 p.

ARCHAMBAULT, Jean et al. (1986). *Réussir à l'école: guide méthodologique de la démarche d'amélioration du rendement scolaire*, Montréal, CECM, 61 p.

ARTHUR, G. A. (1936). « A study of the achievement of sixty grade one repeaters as compared with that of nonrepeaters of the same mental age », *Journal of Experimental Education*, Vol. 5, 303-305 p.

ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION (1989). *Le classement des élèves à l'élémentaire*, Toronto: Bulletin d'information, mars.

AUBIN, Madeleine et al. (1977). *L'inadaptation scolaire: une question de pauvreté*, Québec, CEQ, février, 13 p.

BABY, Antoine (1990). *L'école: de l'artisanat à l'industrie?* Communication prononcée le 7 décembre à Drummondville devant le SERD, Ronéotypé, 13 p.

BAILLARGEON, M. (1989). « Les maternelles quatre ans en milieu socio-économiquement faibles, un outil à développer pour faciliter l'apprentissage du français. » *Le français en tête*. Québec, Centrale de l'enseignement du Québec.

BAKER, Janice et SANSONE, Janet (1990). « Interventions with Students at Risk for Dropping out of School: A High School Responds », *Journal of Educational Research*, Vol. 83, No 4, march-april, 181-186 p.

BARRET, Gill (1989). *Disaffection from School? The early years*, London, New York, Philadelphia, The Falmer Press, 177 p.

BAUDELOT, Christian et ESTABLET, Roger (1989). *Le niveau monte: réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris, Ed. du Seuil, 198 p.

BEAUCHEMIN, Claire (sous la responsabilité de) (1989). *Faites qu'ils ne décrochent pas! Give them a reason to stay!* Ajax, Conseil ontarien de recherches pédagogiques, 68 p.

BEAUCHEMIN, Claire et LEMIRE, Viateur (1991). « L'abandon scolaire: valeur prédictive d'un instrument », *Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 16, No 1, 1-11 p.

BEAUCHESNE, Luc (1991). *Les abandons au secondaire: profil socio-démographique*, Québec, MEQ, 52 p.

BENOIT, Fernand (1989). « Analphabétisme, culture populaire et démarche pédagogique », CEQ, *Le français en tête*, Actes du colloque sur l'apprentissage du français au Québec, Québec, CEQ, p. 195-198.

BERT, Claudie (1983). « Le redoublement une chance? », *Le monde de l'éducation*, juin, 22-26 p. (Contient « Les six visages du redoublant » de Claude Grimal, p. 26)

BERTHELOT, Jocelyn (1987). *L'école de son rang*, Québec, CEQ, 204 p.

BERTHELOT, Jocelyn (1988). *La douance: analyse des fondements et pratiques*. Maîtrise en administration scolaire, Québec, Université Laval, 275 p.

BERTHELOT, Michèle (1991). *Enseigner: qu'en disent les profs?*, Québec, CSE, X, 162 p.

BISSONNETTE, Lise (1990). « Le début de la sagesse », Editorial, *Le Devoir*, 13 septembre, 14 p.

BLAIS, Hélène (1989). « L'alphabétisation ou l'ineffable fragilité des armes parlantes, CEQ, *Le français en tête*, Québec, CEQ, p. 181-194.

BLIER, Bernard (sous la coordination de) (1988). *Faire l'école aujourd'hui. Synthèse d'entrevues de groupe d'enseignantes et d'enseignants*, Québec, CEQ, mars, 72 p., (D-9095).

BOCKS, William (1977). « Non promotion: A year to grow? », *Educational Leadership*, February, 379-383 p.

BOITE À LETTRES, La, (D. Bourgeois, S. Roy et P. Stanton) (1984). *Sortir de l'école par la porte d'en arrière. Être analphabète à 20 ans*, Longueuil, Ronéotypé, 1984, 92 p., annexe.

BOITE À LETTRES, La, (1991). *L'analphabétisme chez les jeunes: À l'avenir... prévenir*. Document de réflexion et de sensibilisation, Longueuil, février, 20 p.

BOSSING, L., BRIEN, P. (1979). *A Review of the Elementary School Promotion Retention Dilemma*, Murray, Kentucky (ED 212 362).

BOUCHER, Andrée (1989). *En toutes lettres et en français: l'analphabétisme et l'alphabétisation des francophones au Canada*, Montréal, ICEA, 171 p.

BOURASSA, Maurice (1973). « Le phénomène « drop out », *Ligne directe*, Vol. 1, No 4, avril, p. 19-26.

BRAIS, Yves (1991). *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire*, Québec, MEQ, 55 p.

BRONFENBRENNER, U. (1980). *The Ecology of Human Development*, Harvard, University Press, Cambridge, Mass.

BRYK, Anthony S. et THUM, Y.M. (1989). « The Effects of High School Organization on Dropping Out: An Exploratory Investigation », *American Educational Research Journal*, Vol. 26, No 3, Fall, 353-383 p.

BYRNES, D., YAMOMOTO, K. (1986). « Views on grade repetition », *Journal of Research and Development in Education*, Vol. 26, 14-20 p.

CALAMAI, Peter (1988). *Broken words: Why five million Canadians are illeterate*, A Special Southam Survey.

CAOUETTE, Charles E. (1985-1986). « L'abandon scolaire: une réaction inadaptée à l'inadaptation de l'école », *La Revue des échanges*, Vol. 2, No 4, décembre 1985 - janvier 1986, 41-45 p.

CARPENTIER ROY, Marie-Claire, (1992). *Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire*, Rapport de recherche, Québec, CEQ, 43 p. (D-9752).

CARRIER, Roger et HOULE, Gilles (1981). *La clientèle analphabète. Une première recherche des besoins exprimés et non exprimés. Quelques histoires de vie*, Montréal, CECM, Service de l'éducation des adultes, 221 p.

CATTERALL, James S. (1989). « Standards and School Dropouts: A National Study of Tests Required for High School Graduation », *American Journal of Education*, Vol. 98, No 1, novembre, 1-34 p.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1978). *Pour une école de masse à bâtir maintenant. Proposition d'école*, Québec, CEQ, nov. 69 p., (D-7471).

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1980a). « Les absents chroniques: des enfants gâtés? » *Ligne directe*, Vol. 8, No 4, mars, 15 p., encart (D-7786).

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1980b). *Pour une école de masse à bâtir maintenant. Proposition d'école. Fiches 22 à 25*, Québec, CEQ, mars, 29 p., (D-7797).

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1982a). *Les propositions de relance et de renouveau sur la formation professionnelle des jeunes. Entre le discours et la pratique, un fossé*, Québec, CEQ, octobre, 31 p., (D-8162).

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1982b). *Pour une véritable coopération à l'école*, Québec, CEQ, octobre 1982, 15 p., (D-8183).

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1983). *Pour une réelle adaptation scolaire de la majorité des enfants du Québec*, Québec, CEQ, novembre, 15 p., (D-8419).

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1984). *Restaurer l'école publique. Mémoire au Conseil supérieur de l'éducation*, Québec, CEQ, avril, 194 p., (D-8479).

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1985). *La jeunesse. S'engager au delà des mots*. Cahier pédagogique, Québec, CEQ, 249 p., D-8644).

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1986). *Pour alimenter notre participation aux Etats généraux sur la qualité de l'éducation*, Montréal, CEQ, mars, 119 p., (D-8726).

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1987). *Mémoire présenté au ministre de l'Éducation dans le cadre de la consultation sur le français écrit et parlé*, Québec, CEQ, septembre, 33 p., (D-8988).

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1989a). *Créer les conditions de la réussite: cahier d'animation*, Québec, CEQ, avril, 8 p.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1989b). *Le français en tête*. Colloque sur l'apprentissage du français au Québec, Les Actes, Québec, CEQ, XVIII, 570 p.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1991). *Réussir à l'école. Réussir l'école*, Québec, CEQ, avril, 71 p. (D-9643).

CEQ-ICEA-RGPAQ (1991). *Une société sans barrières*. Compte rendu du Forum pour favoriser l'exercice des droits des personnes analphabètes tenu à Montréal les 9-10-11 novembre 1990, Montréal, CEQ-ICEA-RGPAQ, 79 p.

CENTRE DE RECHERCHE DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE ET DE L'ADAPTATION SCOLAIRE (CRESAS) (1978). *Le handicap socio-culturel en question*, Paris, Les Ed. ESF, 213 p.

CHAMBERLAND, Pierre (1990). *Les analphabètes du système scolaire*, Dimensions février 1990.

CHAREST, Diane (1979). *Prévention de l'abandon scolaire prématuré: abandon scolaire au secondaire*, Québec, MEQ, Direction générale des réseaux.

CHAREST, Jean (1991). *L'éducation, un choix à faire*. Plate-forme CSN en éducation, (document de consultation), Montréal, CSN, 242 p.

CHARLOT, Bernard (1987). *L'école en mutation: crise de l'école et mutations sociales*, Paris, Payot, 287 p.

CHARMEUX, Eveline (1987). *Apprendre à lire: Echec à l'échec*, Milan/Éducation, Editions Milan.

COMMISSION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DES COMMISSIONS SCOLAIRES (1987). *La problématique des milieux socio-économiquement faibles. Rapport d'enquête. Analyse et orientations*, Québec, CECS, décembre, 26 p., (A8788-CECS-046).

CONSEIL DES AFFAIRES SOCIALES (1989). *Deux Québec dans un. Rapport sur le développement social et démographique*, Boucherville, Gaëtan Morin Editeur, XXIII, 124 p.

CONSEIL DES AFFAIRES SOCIALES (1990). *Agir ensemble. Rapport sur le développement*, Boucherville, Gaëtan Morin Editeur, XXI, 1, 210 p. cartes.

CONSEIL DES COLLEGES (1988). *La réussite, les échecs et les abandons au collégial: l'état et les besoins de l'enseignement collégial, rapport 1987-1988*, Québec, Gouvernement du Québec.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (1990). *Améliorer la qualité de l'enseignement de base au Canada*, document préparé en vue de la onzième conférence des ministres de l'éducation du Commonwealth, La Barbade, du 29 octobre au 2 novembre, 27 p. annexes.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) ET SECRÉTARIAT D'ÉTAT DU CANADA (1990). *Alphabétisation des adultes Canada 1990*. Rapport à la 42e session de la Conférence internationale de l'Éducation à Genève, du 3 au 8 septembre, Ottawa, 50 p.

CONSEIL DU PATRONAT DU QUÉBEC (1989). *L'analphabétisme: Un phénomène qui touche 28 % de la population du Québec, Dossier*, Conseil du Patronat.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ILE DE MONTREAL (1989). *Carte de défavorisation et degré de défavorisation des unités de planification scolaire du territoire du Conseil scolaire de l'île de Montréal*, Montréal.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ILE DE MONTREAL (1991). *Les enfants de milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles*., Mémoire au ministre de l'Éducation sur la situation des écoles de commissions scolaires de l'île de Montréal, Montréal, Février, 105 p., annexes.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1984). *La condition enseignante*, Québec, Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1985). *Réussir l'intégration scolaire des élèves en difficulté*, Québec, Conseil supérieur de l'Éducation.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1987). *Les visées et les pratiques de l'école primaire*. Québec, Conseil supérieur de l'Éducation.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1989). *Rapport annuel 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'éducation. L'orientation scolaire et professionnelle: par delà les influences, un cheminement personnel*. Québec, Conseil supérieur de l'Éducation.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1990). *L'alphabétisation et l'éducation de base au Québec: une mission à assumer solidairement*, Québec, Conseil supérieur de l'Éducation, 61 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991). *La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social*, Rapport annuel 1990-1991 sur l'État et les besoins de l'éducation, Québec, CSE, 56 p.

COOKE, Gary and STANNER, John (1985). « Grade Retention and Social Promotion Practices », *Childhood Education*, March April, 302-308 p.

COOMBS, Ph. (1989). *Crise mondiale de l'éducation*, Paris, Ed. CRIMON.

CORMIER, R. A. et al. (1981). *Les enseignantes et les enseignants du Québec. Valeurs éducationnelles*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Vol. 4.

CORNEAU, Guy (1989). *Père manquant, fils manqué*. Montréal, Les Ed. de l'Homme, 187 p.

COTÉ, Pierre (1984). *Les décrocheurs de l'enseignement professionnel court: leur abandon scolaire et leur insertion sociale et professionnelle*, Québec, INRS-Éducation, 139 p.

COTÉ, Rosette et al. (1990). *Les perspectives en éducation à l'orée de la dernière décennie du millénaire: une toile impressionniste*, Québec, CEQ, mai, 49 p., (A8990-BN-336).

CRESPO, Manuel et LESSARD, Claude (1985). *Éducation en milieu urbain*, Montréal.

CRESPO, Manuel (1988). « Analyse longitudinale de l'effet Pygmalion », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 14, No 1, p. 3-23.

CRESPO, Manuel et GUAY, Caroline (1988). « Le rendement en français des écoles en milieux défavorisés: une analyse préliminaire », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 14, No 3, p. 415-424.

D'AMOURS, Martine (1984). « Analphabètes dans un pays scolarisé », *Vie ouvrière*, septembre-octobre.

DANDURAND, Renée B. et al. (1990). *L'école primaire face aux changements familiaux*, Québec, IQRC et MEQ, septembre, V, 153 p.

DANDURAND, Renée B. et MORIN, Daphné (1990). *L'impact de certains changements familiaux sur les enfants de l'école primaire. Revue de littérature*, Québec, IQRC et MEQ, avril, 149 p.

DECIMA RESEARCH (1988). *Analyse comparative des décrocheurs et des non-décrocheurs dans les écoles secondaires de l'Ontario*, Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

DEMOUCELLE, Willy et PARADIS, Esther (1989). *Les milieux socio-économiquement faibles. Rapport d'enquête (Régions autres que montréalaises)*, Québec, FECS, avril, 18 p., (A8889-CF-104).

DESLAURIERS, Jean-Pierre (sous la direction de) (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative*, Sillery, PUQ, 153 p.

DESPINS, J. P. (1985). « Connaître les styles d'apprentissage pour mieux respecter les façons d'apprendre des enfants », *Vie pédagogique*, 39, 10 à 16 p.

DOLLE, Jean-Marie et BELLANO, J.M. (1989). *Ces enfants qui n'apprennent pas: diagnostic et remédiations cognitifs*, Paris, Centurion, 190 p.

DOLTO, Françoise (1988). *La cause des adolescents*, Paris, Robert Laffont, 276 p.

DOLTO, Françoise (1989). *L'échec scolaire: essais sur l'éducation*, S.L., Ergo Press, 187 p.

DORAI, Mahomed (1988). « Représentation de soi des élèves (au primaire) et niveaux de rendement scolaire: une analyse de segmentation », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 14, No 1, 55-68 p.

DUCROS, P., FINKELSZTEIN, K. (1986). *L'école face au changement*, Paris, Ministère de l'Éducation National.

DUNN, R. et al. (1989). Survey of Research on Learning Styles. *Educational Leadership*, mars, 50 à 57 p.

DUPONT, Pol et OSSANDON, Marcelo (1987). « Prévenir l'abandon scolaire », *Revue française de pédagogie*, No 81, octobre-novembre-décembre, 17-30 p.

DUPRAZ, L. (1988). « Politique de la petite enfance et prévention précoce de l'échec scolaire », *Petite enfance - II*, No 74, 55-58 p.

EBERHARD, David R. (1989). « American Indian Education: A Study of Dropouts, 1980-1987 », *Journal of American Indian Education*, Vol. 29, No 1, octobre, 32-40 p.

ÉDUCATION ET FRANCOPHONIE (1989). Vol. XVII, Numéro spécial, octobre, 72 p. Numéro spécial sur l'alphabétisme.

EGRETAUD, Henry (1989). « Etre et paraître », *Avenir*, Vol. 3, No 2, mars, 21 p.

ELKIND, K. (1986). « Formal education and eauly childhood education: An essential difference », *Phi Delta Kappan*, April, 631-636.

ESTABLET, Roger (1987) *L'école est-elle rentable?*, Paris, PUF, 239 p.

FAVRET SAADA, Jeanne (1977). *Les mots, la mort, les sorts*, Paris, Gallimard.

FÉDÉRATION CANADIENNE DES ENSEIGNANTS (1989). *L'enfance, l'école et la pauvreté*, Ottawa, FCE, 64 p.

FÉDÉRATION CANADIENNE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS (1991). *L'alphabétisation et les écoles*, Ottawa, FCE, 147 p.

FINLAYSON, Harry (1977). « Non Promotion and Self-Concept Development », *Phi Delta Kappan*, November, 205-206 p.

FORTIN, Denis (1988). *Riches contre pauvres. Deux poids, deux mesures*, Québec, Les Ed. autogestionnaires, 233 p.

FOUCAMBERT, Jean (1980). *La manière d'être lecteur*, Paris, Sermap.

FOUCAULT, Michel (1977). « Vérité et Pouvoir », *L'ARC*, No 70.

FREIRE, Paulo (1971b). *Le processus d'alphabétisation politique*, Doc. international, Paris, Seuil, No 40.

GAGNÉ, Marie-Patricia et ARCHAMBAULT, Jean (1987). « La motivation et le rendement scolaire de l'élève », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 13, No 2, 290-325 p.

GAOUETTE, D.; TARDIF, J. (1986). « Pourquoi des enfants ont-ils des difficultés de lecture au primaire? » *Vie pédagogique*, 42, 7-9 p.

GARCIA GARRIDO, Jose Luis (1986). *L'enseignement primaire au seuil du vingt et unième siècle: annuaire international de l'éducation*, Paris, UNESCO, Bureau international de l'éducation, Vol. 38, 313 p.

GAUDREAU, Jean (1984). *L'acquisition des connaissances chez l'adolescent: sept rapports de recherche*, Montréal, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, 106 p.

GAYFER, Margaret (sous la direction de) (1988). *L'alphabétisation en pays industrialisés: point de mire sur la pratique*, Toronto, Conseil international d'éducation des adultes, 128 p.

GIASSON, Jocelyne; THERIAULT, Jacqueline (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*, Montréal, Editions Ville-Marie.

GLASSER, William (1973). *Des écoles sans déchets*, Paris, Fleurus.

GOLDFOARB CONSULTANTS (1988). *Le phénomène des décrocheurs dans les écoles secondaires de l'Ontario*, Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

GORDON,T. (1981). *Enseignants efficaces*, Canada, Editeur Le Jour.

GOSLING, Patrick (1987). « Rôle institutionnel et attribution de la réussite et de l'échec », L'orientation scolaire et professionnelle, Vol. 16, No 4, 307-327 p.

GOUPIL, Georgette (1990). *Elèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Québec, Edition Gaétan Morin.

GOUPIL, Georgette et al. (1990). « Perceptions des enseignants sur leurs relations avec les parents d'enfants en difficulté de comportement, » in McGill *Journal of Education*, Vol. 25, No 2, printemps 1990, 187-204 p.

GRÉGOIRE, Réginald (1990). *Les facteurs qui façonnent une bonne école: rapport d'une recherche bibliographique sélective et analytique*, Québec, MEQ, 78 p.

GROSS, Beatrice (1990). « Here Dropouts Drop in-and stay », *Phi Delta Kappan*, Vol. 71, No 8, avril, 625-627 p.

HADDAD, W. D. (1979). *Educational and economic effects of promotion and repetition practice*, Washington, ED 195 003.

HAMADACHE, Ali et MARTIN, Daniel (1988). *Théorie et pratique de l'alphabétisation. Politiques, stratégies et illustrations*, Paris et Ottawa, UNESCO et OCDE, VII, 231 p.

HARDY-ROCH, Marcelle (sous la direction de) (1982). *Les élèves de l'enseignement secondaire professionnel court: leur origine sociale et leurs rapports à l'école d'après une analyse d'entrevues*, Québec, INRS-Éducation et MEQ, XVI, 568 p.

HARMAN, David (1987). *Illiteracy: A National Dilemma*, New York, Cambridge Co.

HAUTECOEUR, Jean-Paul (sous la direction de) (1987). *Introduction aux pratiques et politiques d'alphabétisation*, Montréal. Ed. André Dugas, UQAM.

HAUTECOEUR, Jean-Paul et al. (1989). *Expérimentations du traitement de texte en alphabétisation*, Québec, MEQ, 193 p. (E3-F69- E86).

HAUTECOEUR, Jean-Paul (sous la direction de) (1990a). *Alpha 90*, Québec, MEQ,489 p.

HAUTECOEUR, Jean-Paul (sous la direction de) (1990b). *Stratégies d'alphabétisation*, Montréal. Ed. André Dugas, UQAM.

HAUTECOEUR, Jean-Paul (1990c). « Politique d'alphabétisation au Québec: une perspective historique », in HAUTECOEUR, Jean-Paul (sous la direction de), *Alpha 90*, Québec, MEQ, 31-52 p.

HAUTECOEUR, Jean-Paul (1990d). « Une topographie de l'alphabétisation au Québec », *Revue internationale de pédagogie*, Vol. 36, No 1, 69-87 p.

HOFFMAN, Lauren P. (1990). « The Development of Literacy in a School - Based Program », *Topics in Language Disorders*, Vol. 10, No 2, mars, 81-92 p.

HOGARD, Richard (1988). *La culture du pauvre*, Paris, Ed. de minuit.

HOHL, Janine (1982). *Les enfants n'aiment pas la pédagogie*, Montréal, Ed. A. St-Martin, 174 p.

HOLMES, C. T., MATHEWS, K. M. (1984). « The effects of non- promotion on elementary and junior high school pupils: A meta-analysis. » *Review of Educational Research*, Vol. 54, No 2, 225- 236 p.

HORWICH, Herbert (1980). *Drop out or stay in?: The socio- cultural factors affecting the option*, Québec, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, Cahiers d'ASOPE, Vol. 11, 365 p.

JACKSON, Grebb B. (1975). « The research evidence on the effect of grade retention », *Review of Educational Research*, Vol 45, 438-460 p.

JEANNIOT, Marie-Christine (1988). « Tous les enfants peuvent réussir (à l'école) », *La vie*, No 2256, 24 novembre, 56-61 p.

JOHNSTON, James (1984). « Synthesis of research on grade retention and social promotion », *Educational Leadership*, May, 66-68 p.

KOZOL, Jonathan (1986). *Illeterate America*, New York, Anchor Press.

LABONTÉ, Mariette et BARIL, Denise (1990) *Analphabétisme et difficultés scolaires au niveau primaire: recension des écrits*, Québec, CEQ, juillet, 170 p.

LABRIE, Vivian (1986). *ABC: Trois constats d'alphabétisation de la culture*, Québec, IQRC, 246 p.

LAFORTUNE, D. (1985). *Modèles conceptuels et stratégies d'intervention en psychologie préventive*, Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.

LANDRY, Michel (1991). « L'intégration scolaire des élèves en difficulté », *Le Devoir*, 11 janv., 11 p.

LANGLOIS, Richard (1990). *S'appauvrir dans un pays riche*, Québec, CEQ et A. St-Martin, X, 141 p.

LAVALLÉE, Elyse (1987). « L'abandon scolaire: un signal d'alarme », *Information*, Vol. 26, No 4, avril, 3-10 p.

LAVIGNE, C. (1989). *La prévention en santé mentale*, Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.

LAVOIE, Hélène (1987). *Les échecs et les abandons au collégial: document d'analyse*, Québec, MESS, IX, 85 p.

LEE Smith, Mary et SHEPARD, Lorrie A. (1987). « What doesn't work: Explaining policies of retention in the early grades », *Phi Delta Kappan*, October, 129-134 p.

LEGENDRE, Renald (1981). *Une éducation... à éduquer*, Montréal: Editions France-Québec.

LEINHARDT, G. ; PALLEY, A. (1982). « Restrictive educational setting: Exile or haven? » *Review of Educational Research*, Vol. 52, No 4, 557-578 p.

LEMERLE, S. (1989). « Les sorties du système éducatif de 1976 à 1986: Des jeunes de plus en plus qualifiés », *Éducation et formation. Etudes et documents*, No 18, 3-11 p.

LESEMAN, Frédéric (1989). « Les nouveaux visages de la pauvreté au Québec. » *Santé mentale au Québec*, Vol. XIV, No 2, 1989, 114-119 p.

LESSARD-HEBERT, Michèle et al. (1990). *Recherche qualitative: fondements et pratiques*. Montréal, Ed. Agence d'Arc Inc., 180 p.

LESSOIL, B. LAFONTAINE, R. (1981). *L'univers des auditifs et des visuels*. Québec, Editions du Nouveau Monde.

LÉVESQUE, Jean Yves (1991). *Le concept de douance. Une construction sociale*, Pointe-au Père, Les Ed. de la Mer, 214 p.

LEVIN, Henry M. (1987). « Accelerated Schools for Disavantaged students », *Educational Leadership*, Vol 44 No 6, 19-21 p.

LIEBERMAN, Janet E. (1989). « Turning Losers into Winners: Integrating structural change », *College Board Review*, No 153, Fall, 14-19 p.

LIMAGE, Leslie (1990). *Analphabétisme dans les pays industrialisés: mythe et réalité*, Genève, UNESCO, 16 p.

MAISONNEUVE, Daniel (1984). *Les abandons scolaires au secondaire, une étude du phénomène*, Québec, MEQ.

MAISONNEUVE, Daniel (1989a). *L'effet du changement de la note de passage au secondaire sur les cheminements scolaires*, Québec, MEQ, 16 p.

MAISONNEUVE, Daniel (1989b). *L'élaboration d'indicateurs de cheminement scolaire à partir des données d'une seule année: l'exemple de l'accès au diplôme du secondaire*, DEED, février.

MARISSAL, Véronique (1990). « Les écoles de devoirs dans la prévention de l'échec scolaire », HAUTECOEUR, Jean-Paul (sous la direction de), *Alpha 90*, Québec, MEQ, 359-376 p.

MASSOT, Alain (1981). *Cheminement scolaire dans l'école québécoise après la réforme*, Québec, Les Cahiers d'ASOPE, Vol. V, 296 p.

MASTRIANI, Lino (1990). « Deux facteurs expliqueraient la hausse du nombre d'analphabètes fonctionnels », *Le Devoir*, [illegible] janvier 1990, 4 p.

MC NALLY, Elizabeth (1990). *Guide to an individualized approach to basis education. A comparative study. The Crees natives of our land. Adult literacy education for the Crees in Quebec and adult literacy education for the Inuits in Northern Quebec*, Mistassini, Cree School Board, 77 p., annexes.

MC KENZIE, H. (1988). *L'analphabétisme au Canada*. Ottawa, ministère des Approvisionnements et Services Canada.

MELLOUKI, M'Hammed (1984). *Temps, temps d'apprendre et itinéraires scolaires*, Québec, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, Cahiers du Labraps, 408 p.

METHE, Louis (1983). « Les stratégies face aux inégalités scolaires », CLOUTIER, Renée et al. (sous la direction de), *Analyse sociale de l'éducation*, Montréal, Boréal-Express, 187-200 p.

MILLER, Louise (1989). « *L'analphabétisme au Québec: causes et effets* », CEQ, Le français en tête, Québec, CEQ, p. 178-180.

MILLER, Louise (1990). *L'analphabétisme et les droits de la personne*, Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation, 26 p.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*, Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX), Québec, Service général des communications du ministère de l'Éducation.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION (1978). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action: L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Québec, MEQ.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION (1979). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, Éditeur officiel du Québec.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION (1980). *L'école s'adapte à son milieu. Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible*, Québec, MEQ.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION (1990a). *Population inscrite à des activités d'alphabétisation dans les commissions scolaires du Québec: portrait statistique 1988-1989*, Québec, MEQ, 68 p., annexes.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION (1990b). *Les facteurs qui façonnent une bonne école. Rapport d'une recherche bibliographique, sélective et analytique*, Québec, MEQ, (28-2484).

MINISTERE DE L'ÉDUCATION (1990c). *L'adaptation scolaire. Dans la foulée de la nouvelle Loi sur l'instruction publique*, Document de consultation, Québec, MEQ.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION (1991a). *Indicateurs sur l'enseignement primaire et secondaire 1991*, Québec, MEQ, 68 p.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION (1991b). *Population inscrite à des activités d'alphabétisation dans les commissions scolaires du Québec: statistiques pour 1989-1990*, Québec, MEQ, 72 p., annexes.

MINISTERE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (1991). *Un Québec fou de ses enfants*, Rapport du groupe de travail pour les jeunes, (Rapport Bouchard), Québec, Gouvernement du Québec, 179 p.

MONTMARQUETTE, Claude et al. (1989). *Les interventions scolaires en milieu défavorisé: estimation et évaluation*, Montréal, PUM, 144 p.

MOREIRA, P. (1990). « Une génération cassée », *Le monde diplomatique*, Décembre, 1990.

MORRIS, Sonia et al. (1991). *Évaluation de l'efficacité des stratégies de prévention des abandons scolaires: propositions relatives à une étude ultérieure*, Ottawa, Association canadienne d'éducation.

MYERS, G. E. (1984). *Les bases de la communication interpersonnelle*, Toronto, McGraw-Hill.

MYERS, M. (1984). « Shifting Standards of Literacy - The Teacher's Catch - 22 », *English Journal*, Vol. 73, No 4, 26-31p.

NORMAND-AUCLAIR, Nicole (1986). « La réussite scolaire et la réussite sociale au Québec », *L'Action nationale*, Vol. 75, No 6, février 1986, 510-523 p.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1983). *Les études et le travail vus par les jeunes*, Paris, OCDE, 137 p.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1986). *L'enseignement au féminin: étude internationale sur la façon dont filles et garçons sont élevés et instruits*, Paris, OCDE, 201 p.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1989a). *Les écoles et la qualité*, Paris, OCDE.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1989b). *L'éducation et l'économie dans une société en mutation*, Paris, OCDE, 130 p.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1990). *L'enseignant aujourd'hui*, Paris, OCDE, 133 p.

OUELLET, Francine (1987). « L'utilisation du groupe nominal dans l'analyse des besoins », DESLAURIERS, J. Pierre (sous la direction de), *Les méthodes de recherche qualitatives*, Sillery, PUQ.

OUELLET, Roland (1987). « Effet de l'organisation scolaire sur la réussite scolaire », in *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XIII, No 1, 85-97 p.

PAGÉ, Lorraine (1985). « La réforme de l'éducation reste encore à faire », *Mouvements*, Vol. 2, No 2, hiver 1985, 43-45 p.

PAQUETTE, Claude (1992). « Quand la méritocratie domine l'école... », *Guide ressources*, Vol. 7, No 5, janv-fév., p. 49-53.

PARADIS, Esther (1986). *Pour tracer le bon chemin. Problématique de la déficience mentale et de l'intégration des déficients mentaux*, Québec, CECS, avril, 24 p., (D-8730).

PARADIS, Esther (1987). *Problématique des milieux socio-économiquement faibles et des milieux pluriethniques, un pas...*, Québec, CEQ, septembre, 58 p., annexe, (A8788-CECS-004).

PARADIS, Esther (1988a). *Rapport de l'enquête menée par la partie syndicale dans le cadre des travaux du comité sur les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (annexe XXII)*, Québec, FECS, juin, 21 p., annexes. (A8889-CF-058)

PARADIS, Esther (1988b). *Rapport du comité sur les milieux pluriethniques et les milieux socio-économiquement faibles*, Québec, FECS, septembre, 13 p. (A8889-CF-012)

PASSOW, Harry (1973). « Dix grands facteurs de l'inégalité des chances », *Ligne directe*, Vol. 1, No 4, avril, p. 9-11.

PATRY, Jean (1983). *Portraits de personnes analphabètes*, Chambly, CSR Chambly, Service de l'éducation des adultes.

PATRY, Jean (1988). « L'évolution de la conscience de soi chez des personnes analphabètes », Résumé d'une thèse de doctorat, MEQ, *Alpha 88. Recherches en alphabétisation*, Québec, 265-303 p.

PAULHUS, E. (1990). *Enfants à risque*, Paris, Editions Fleurus.

PAYEUR, Christian (1991). *Formation professionnelle. Éducation et monde du travail au Québec*, Québec et Montréal, CEQ et Ed. coop. A St-Martin, XIX, 115 p.

PAYEUR, Christian et DAVID Hélène (1991). *Vieillissement et condition enseignante*, Québec, CEQ, IV, 131 p., annexes (D-9753).

PECK, Kyle L. et CASTELLO, J. P. (1990). « Instructional alternatives for At-Risk Students », *Media and Methods*, Vol. 26, No 5, may- june, 12 et 54-57 p.

PERRIN, Burt (1990). *L'importance de l'alphabétisation*, Ottawa, Secrétariat national de l'alphabétisation, 17 p.

PERSPECTIVES (1989). « Dossier: de l'alphabétisation à l'éducation pour tous: la décennie critique (1990-1999) », *Perspectives*, Vol. XIX, No 4, 479-578 p.

PETERSON, Sarah E. et al. (1987). « A longitudinal study of the effects of retention/promotion on academic achievement », *American educational research journal*, Spring, Vol 24, No 1, 107-118 p.

PILON, Nicole et ARCHAMBAULT, Jean (1985). *Mais qu'est-ce qui peut bien démotiver l'élève: un guide de motivation à l'intention des écoles primaires*, Montréal, CECM, 51 p.

PLANTE-PROULX, Lucie (1987). *Problématique des élèves non franco- phones analphabètes ou en retard scolaire dans les écoles françaises de Montréal et pistes d'intervention*, Montréal, Direction générale du MEQ.

POISSON, Yves (1990). *La recherche qualitative en éducation*, Sillery, PUQ, 174 p.

POLLITT, Ernesto (1984). *Nutrition et résultats scolaires*, Paris, UNESCO, 46 p.

RADWINSKI, George (1987). *Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario*, Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

RIFFEL, J. Anthony et SWITZER, M. (1986). « Student Promotion and Retention: Towards a Model Policy », *Education Canada*, Vol. 26, No 3, fall 1986, 4-8 p.

RISTIC, Benedykta et BRASSARD, Diane (1990). *Le redoublement dans les commissions scolaires du Québec: le coût pour l'année 1989-1990 et l'incidence sur le retard scolaire*, Québec, MEQ, IV, 33 p.

RIVARD, Claude (1991). *Les décrocheurs scolaires: les comprendre, les aider*, Montréal, Hurtubise/HMH, 168 p.

ROOSEN, A. et BASTIN, G. (1990). *L'école malade de l'échec*, Paris, Ecomal Ed.

ROY, Josée (1988). *Prévenir et contrer la violence à l'école*, Québec, MEQ.

ROSENTHAL, Robert A. et JACOBSON, Lenore (1971). *Pygmalion à l'école*, Préface de H. Péquignot, 2e édition, Paris, Casterman, 293 p.

ROY, Sylvie et al. (1984). *Sortir de l'école par la porte d'en arrière. Être analphabète à 20 ans*, SL, Ronéotypé.

ROY, Sylvie et BOURGEOIS, Denis (1985). *Avoir de la misère à apprendre... ou s'alphabétiser après un échec scolaire*, Longueuil, La Boîte à lettres de Longueuil, 53 p.

RUBEN, Ann Moliver (1989). « Preventing School Drop Outs through Classroom Guidance », in *Elementary School Guidance and Counseling*, Vol. 24, No 1, octobre, 21-29 p.

RURAL SPECIAL EDUCATION QUARTERLLY (1989). *Rural Students at Risk*, Vol. 10, No 1.

RYAN, Claude (1989). *L'alphabétisation, facteur de développement. Allocution du ministre de l'Éducation au congrès annuel de l'Association canadienne d'éducation de la langue française*, Québec, 9 avril.

ST-GERMAIN, Claude (1988). *Les résultats des élèves aux épreuves unique du secondaire selon la langue maternelle*, Québec, MEQ, 18 p.

SCHIFF, Michel (1980). « L'échec scolaire n'est pas inscrit dans les chromosomes », *Psychologie*, No 131, décembre, 50-56 p.

SCHIFF, Michel et DUYME, Michel (1981). *Enfants de travailleurs manuels adoptés par des cadres: effet d'un changement de catégorie scolaire et les notes de QI*, Paris, PUF, 132 p.

SCHOENER, John E. (1989). *Middle School Attendance Improvement Drop Out Prevention (AIDP) Program 1987-88. OREA Evaluation Report*, Brooklyn, New York City Board of Education, novembre, 109 p.

SCIENCE ET VIE (1988). *L'enfant et l'échec scolaire: dossier*, No 164, septembre, 4-156 p.

SEIBEL, C. (1983). *Genèses et conséquences de l'échec scolaire. Colloque « sociologie de l'éducation »*, Toulouse, 16-17 mai.

SHAPIRO, Edward S. (1988). « Preventing Academic Failure », *School Psychology Review*, Vol. 17, No 4, 601-613 p.

SHEPPARD, Lorrie A., SMITH, Mary Lee (1990). *Flunking Grades: Research and Policies on Retention*, New York/London, The Farmer Press.

SILBERMAN, C. E. (1970). *Crisis in the Classroom: The Remaking of America Education*, New York, Random House.

SLAVIN, Robert, E., KARWEIT, Nancy, L., MADDEN, Nancy A. (1989). *Effective Programs for Students at Risk*, Massachusetts, Allyn and Bacon.

SOULET, Marc-Henry (1987). « La recherche qualitative ou la fin des certitudes », DESLAURIERS, J.-Pierre (sous la direction de), *Les méthodes de la recherche qualitative*, Sillery, PUQ.

STAGE, Frances K. (1989). « Motivation Academic and Social Integration, and the Early Drop Out », *American Educational Research Journal*, Vol. 26, No 3, fall 1989, 385-402 p.

STATISTIQUE CANADA (1990). *Guide des niveaux d'alphabétisation de l'Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement*, Ottawa, Statistique Canada.

STATISTIQUE CANADA (1992). *Enquête auprès des sortants*, Ottawa, document non publié, transmis par télécopie à la CEQ, le 13 janvier 1992, 9 p.

STERN, David et al. (1989). « Benefits and Costs of Drop Out Prevention in a High School Program combining Academic and Vocational Education: Third-Year Results from Replications of the california Peninsule Academies », Educational *Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 11, No 4, winter 1989, 405-416 p.

STREET, Brian V. (1984). *Literacy in theory and pratice*, Cambridge, Cambridge University Press, 248 p.

TARDIF, Jean-Claude et LACASSE, Élaine (1991). « Des jeunes analphabètes prennent la parole », *Options*, No 2, Octobre, p. 65-74.

THIVENT, Agnès (1984). « Enfant d'immigrés et échec scolaire », *Croissance des jeunes nations*, No 257, janvier 1984, 19-26 p.

THOMAS, Audrey M. (1983). *Adult Illiteracy in Canada: A Challenge*, Ottawa, Commission nationale canadienne pour l'UNESCO.

THOMAS, Terry et SYKES, Roger (Ed.) (1986). « 187 Alternatives Educational Programs for Reducing Absenteism and the Drop Out Rate », *Read: A Ressource Handbook for School Administrators*, Vol. XIII, mars 1986, 164 p.

TROTTIER, Claude (1981). « L'impact ces facteurs scolaires sur la réussite des étudiants au niveau secondaire: perspectives d'analyse et avenues de recherche », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. VII, No 2.

UNESCO (1989). *Objectif: Alphabétisation*, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, automne 1989.

UNESCO (1990a). *Compendium des statistiques relatives à l'analphabétism*. Genève, UNESCO, 103 p.

UNESCO (1990b). *Éducation de base et alphabétisation. Indicateurs statistiques dans le monde*, UNESCO, S.L., Office des statistiques, 61 p.

VADEBONCOEUR, L. (1989). *Implication des psychologues en milieu scolaire dans les programmes de prévention primaire*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.

VAN DIJK, Fie (1990). « Les femmes et l'analphabétisme », HAUTECOEUR, Jean-Paul (sous la direction de), *Alpha 90*, Québec, MEQ, 219-231 p.

WAGNER, Daniel (dir. publ.) (1987). *The future of literacy in a changing world*, Oxford, Pergamon Press, 344 p.

WAGNER, Serge (1990). « L'analphabétisme: plus qu'on pense, moins qu'on dit », entrevue accordée à la *Revue Notre Dame RND*, No 8, Septembre, 16-28 p.

WAGNER, Serge et GRENIER, Pierre (1991). « *Analphabétisme de minorité et alphabétisation d'affirmation nationale à propos de l'Ontario français*, Vol. 1, Synthèse théorique et historique, Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario, XI, 506 p.

WARREN, Wendy, K. et al. (1991). « *Le personnel enseignant et l'alphabétisation*, Ottawa, FCE, XI, 197 p.

YIN, Robert K. (1989). *Case study Research. Design and Methods*, Newbury Park London New Delhi, Sage Publications, 166 p.

ZAZZO, Bianca (1986). *Un grand passage de l'école maternelle à l'école élémentaire*, Paris, Presses universitaires de France.

ZIMMERMANN, D. (1982). *La sélection non verbale à l'école*, Paris, Ed. ESF.

ANNEXE 1

ÉCHANTILLON DES ÉCOLES ET DES PERSONNES AYANT PARTICIPÉ AUX ENTREVUES

Répartition des étudiantes et des étudiants en alphabétisation ayant participé aux entrevues individuelles selon les écoles

ÉCOLE	RÉGION	NOMBRE DE PERSONNES INTERVIEWÉES
Centre l'Artigue	Montréal	8
Centre Louis-Jolliet	Québec	8
Centre de formation des Mascoutins	St-Hyacinthe	8
Centre St-François-Xavier	Trois-Rivières	8
Polyvalente Caseault	Montmagny	4
Centre d'éducation des adultes	L'Islet	3
Centre d'éducation des adultes	Rivière-du-Loup	7
	Total:	**46**

NOTE: 22 femmes et 24 hommes composaient l'échantillon

Répartition des enseignantes et des enseignants de l'ordre primaire d'enseignement ayant participé aux entrevues individuelles selon les écoles

ÉCOLE	RÉGION	NOMBRE DE PERSONNES INTERVIEWÉES
École Lionel-Groulx	Longueuil	7
École du Harfang-des-Neiges	Stoneham	7
École St-Paul	Trois-Rivières	7
	Total:	**21**

NOTE: 17 femmes et 4 hommes composaient l'échantillon

Répartition des enseignantes et des enseignants de l'ordre primaire d'enseignement ayant participé à des entrevues selon la technique du groupe nominal (TGN)

ÉCOLE	RÉGION	NOMBRE DE PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS
École Lionel-Groulx	Longueuil	7
École St-Paul	Trois-Rivières	5
École Beaucourt	St-Benoît-de-Packington	4
	Total	**16**

Note: 14 femmes et 2 hommes composaient l'échantillon

ANNEXE II

SCHÉMA D'ENTREVUES INDIVIDUELLES AUPRÈS DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE

DÉMARCHE PRÉALABLE

1- Prendre rendez-vous en mentionnant le motif sans dévoiler les questions.

2- Reconfirmer la veille, le lieu de l'entrevue (école) et l'heure qui convient aux deux (le jour de préférence).

3- Prévoir un appareil à enregistrer et des cassettes.

PRÉSENTATION DE L'ENTREVUE

1- La personne qui conduit l'entrevue se présente et expose les objectifs de la recherche :

a) identifier les mécanismes scolaires et les pratiques pédagogiques qui seraient de nature à générer une catégorie d'analphabètes dits fonctionnels;

b) contribuer à la réduction du nombre de jeunes qui échouent ou quittent le système scolaire avant d'avoir obtenu un diplôme d'étude secondaire terminal;

c) proposer aux diverses intervenantes et divers intervenants des moyens de réduire l'analphabétisme fonctionnel.

2- Elle s'assure que pendant les prochaines 60 minutes personne ne dérangera.

3- Elle présente ensuite le plan d'entrevue.

4- Elle débute l'entrevue.

QUESTIONS D'ENTREVUE

PREMIERE PARTIE - **HISTOIRE DE VIE**

1- Le statut professionnel

1.1 Quelle matière enseignez-vous?
1.2 A quel niveau enseignez-vous?

2- L'expérience

2.1 Depuis combien de temps enseignez-vous?
2.2 Avez-vous d'autres expériences professionnelles à votre actif?

3- La formation

3.1 Quelle formation aviez-vous au moment d'entrer dans l'enseignement?
3.2 Quel complément de formation avez-vous acquis en cours de route?

DEUXIÈME PARTIE - **LES PERCEPTIONS**

1- Connaissez-vous le phénomène de l'analphabétisme fonctionnel? Pouvez-vous le décrire en vos mots?

Sous-questions:

À quoi ressemble un analphabète fonctionnel ou une personne fonctionnellement analphabète?

Où se retrouvera-t-il?

En connaissez-vous?

2- Quelles sont, d'après vous, les causes de ce phénomène? Vous pouvez vous servir d'exemples ou de cas que vous connaissez.

3- Pouvez-vous nous décrire le cheminement type d'un analphabète fonctionnel?

Parmi vos étudiantes et étudiants observez-vous des indices qui vous font croire que tel élève va demeurer ou redevenir analphabète?

4- D'après vous, l'école est-elle en cause?

5- Dans l'école et dans le système scolaire, deux types de causes sont souvent identifiés: les mécanismes scolaires (horaire, charge de travail, climat de travail, programmes, redoublements, votes, classes spéciales, etc...) et les pratiques pédagogiques (stratégies d'enseignement, style d'apprentissage, relations maître/élève, perception et attentes de chacun, etc...).

Quelles sont, d'après vous, les causes déterminantes de l'analphabétisme?

6- Lorsque les élèves arrivent au début de l'année, pouvez-vous identifier ceux qui auront des difficultés scolaires?

À quoi les reconnaissez-vous?

Comment réagissez-vous devant ce type d'élève?

TROISIÈME PARTIE - **LES STRATÉGIES**

1- Racontez-nous une demi-journée type d'enseignement.
Ce que vous dites.

Ce que vous faites.

Ce que vous faites faire aux étudiants.

Comment cela se passe?

2. Portez-vous une attention particulière aux enfants en difficulté?

   Dites nous comment vous vous y prenez?

3. Avez-vous l'impression que l'école fait tout ce qu'elle peut pour amener tous les jeunes à réussir?

4. Quel moyen vous manque-t-il pour offrir à chacun les mêmes chances de réussite?

5. Si on vous en donnait les moyens, que feriez-vous pour que tous les jeunes réussissent?

6. Si vous n'aviez qu'un seul choix, quelle stratégie ou pratique développeriez-vous en tant qu'enseignante ou enseignant pour amener tous les jeunes à réussir?

7. Ce moyen peut-il éliminer le phénomène d'analphabétisme fonctionnel?

8. Que faire alors?

FIN DE L'ENTREVUE

1. Remerciements

2. Annonce de l'entrevue collective à partir des résultats de l'enquête individuelle auprès des jeunes en alphabétisation et des enseignantes et enseignants du primaire

ANNEXE III

SCHÉMA D'ENTREVUES INDIVIDUELLES AUPRÈS DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS EN CLASSE D'ALPHABÉTISATION

1. COORDONNÉES

1.1 nom
1.2 sexe
1.3 âge
1.4 enfants à charge
1.5 école
1.6 date de l'entrevue
1.7 nom de l'intervieweur(euse)

2. HISTOIRE DE VIE

2.1 Raconte-moi un peu ta vie familiale, de ta naissance jusqu'à 16 ans.

- Où es-tu né?
- Où as-tu vécu (déménagement)?
- As-tu toujours vécu avec tes parents?
- Parle-moi un peu de tes parents? leur scolarité? leur travail?
- Ton milieu était-il riche ou pauvre?
- As-tu subi de la violence familiale, des traumatismes?
- As-tu été malade?

2.2 Comment occupais-tu tes loisirs, tes temps libres?

- As-tu déjà eu des démêlés avec la DPJ?
- Où passais-tu tes soirées?
- Travaillais-tu? À quel âge as-tu commencé à travailler?

2.3 Comment ça s'est passé à l'école primaire?

- Aimais-tu l'école?
- Est-ce que tu réussissais bien?
- As-tu redoublé une année? Laquelle?
- As-tu été en dénombrement flottant?
- As-tu été en classe spéciale?
- T'a-t-on fait voir un orthopédagogue, un orthophoniste, un psychologue, un travailleur social?
- Étais-tu souvent absent(e)?
- Étudiais-tu le soir?
- Te faisait-on faire des retenues après la classe?

3. DIFFICULTÉS SCOLAIRES

- Avais-tu des problèmes ou des difficultés à l'école primaire?
- De quel genre? De quel type?
- À quel moment ces difficultés ont-elles commencé?
- Qu'est-ce qui s'est passé à ce moment-là?
- Qu'est-ce qui, d'après toi, a occasionné le problème?
- Quelle a été la réaction de tes parents lorsque tu as quitté l'école?
- Dans quelle classe et à quel niveau étais-tu lorsque tu as quitté l'école?
- Comment crois-tu que tu étais perçu par tes professeurs? Au primaire? Au secondaire?
- Comment crois-tu que tu étais perçu par les autres étudiants? Au primaire? Au secondaire?

- Comment te sentais-tu parmi les autres jeunes (entre les « poches » et les « bolés »?)
- As-tu trouvé une différence entre le primaire et le secondaire?

SINON

- Poser les mêmes questions pour le niveau secondaire mais seulement afin d'identifier un moment de rupture ou de blocage et les causes.

4. ANALPHABÉTISME

- Depuis combien de temps es-tu en classe d'alphabétisation?
- Pourquoi as-tu décidé de t'inscrire en alphabétisation? Comment ça s'est passé? Qui t'as convaincu, si c'est le cas?
- Quelle importance cela a pour toi de savoir lire, écrire et compter?
- Quelles ont été tes expériences de vie ou de travail entre la fin de tes études et ton retour aux études?
- Quel genre d'emploi as-tu occupé entre ton départ des études et ton retour aux études?
- Qu'est ce qui t'as poussé à venir à l'éducation aux adultes plutôt qu'à l'école régulière ou encore dans un groupe populaire d'alphabétisation?
- Qu'est-ce que tu aimes le plus ici? Les étudiants, les professeurs, le programme, les activités, le milieu...?
- En quoi est-ce différent de l'école régulière?

5. LES SOLUTIONS AU PROBLÈME

- Qu'est-ce que ça aurait été pour toi une école idéale, une école où tu aurais été bien, une école où tu aurais été assuré de réussir?
- Qu'est-ce qu'il te manquait pour réussir au plan scolaire?
- D'après toi, celles et ceux qui ont réussi, qu'est-ce qu'ils avaient de plus que toi?
- D'un autre côté, qu'est-ce que tu avais, que tu savais faire, que ceux qui réussissaient n'avaient pas ou ne savaient pas faire?
- Décris nous l'enseignante ou l'enseignant qui t'as le plus marqué et dont tu te rappelles le mieux?
- Si tu étais un professeur au primaire qu'est-ce que tu ferais en premier lieu pour que des jeunes comme toi ne quittent pas l'école avant d'avoir appris parfaitement à lire et à écrire?
- Si tu étais le ministre de l'Éducation, quelle décision prendrais-tu pour que tous les jeunes du Québec apprennent à lire, à écrire et à compter parfaitement?

ANNEXE IV

Statistique Canada

Enquête auprès des sortants

Janvier 1992

ENQUÊTE AUPRÈS DES SORTANTS

INTRODUCTION:

L'**Enquête sur le décrochage scolaire** explore les facteurs (environnementaux, sociaux, financiers, ainsi que les attitudes) susceptibles de contribuer à l'abandon précoce des études. En outre, il compare l'expérience sur le marché du travail et la qualité de la vie chez ceux qui abandonnent leurs études et chez les diplômés.

Le présent document met en lumière une partie des premiers résultats de l'enquête; il est axé sur les raisons du départ de l'école, le degré de satisfaction ou d'insatisfaction qu'en éprouvent les jeunes, leur statut professionnel, le degré de probabilité de leur retour à l'école et la répartition de l'ensemble des décrocheurs d'après le sexe et la province. Il ne s'agit là que d'une très faible proportion de la très riche base de données fournie par l'enquête, et les analyses à venir dégageront des données sur des questions telles que l'intégration des jeunes au marché du travail, la création d'une typologie des décrocheurs, les mécanismes du processus d'abandon des études ainsi que l'effet du décrochage sur les possibilités de gains.

Les recherches effectuées en vue de la conception de l'enquête avaient indiqué que, du point de vue des étudiants, l'abandon des études n'est pas un événement, mais un processus.[1] Non seulement plusieurs étudiants retournent-ils aux études après les avoir abandonnées, mais quelques-uns ont même de la difficulté à déterminer ou à préciser le moment où ils ont effectivement cessé de fréquenter l'école.

L'enquête a été effectuée par Statistique Canada entre avril et juin 1991, en vertu d'un contrat passé par Emploi et Immigration Canada. On a communiqué avec un échantillon de 9 460 jeunes, à qui on a demandé d'indiquer s'ils fréquentaient encore l'école, avaient reçu un diplôme ou avaient cessé de fréquenter l'école avant de l'obtenir. La conception de l'enquête prévoyait le suréchantillonnage de ce dernier groupe, celui des décrocheurs possibles, pour obtenir une description plus complète de ses caractéristiques.[2]

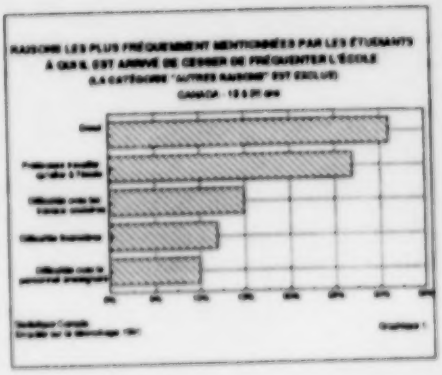
---

[1] Comme arrière-plan à la mise en oeuvre de l'Enquête sur le décrochage scolaire et pour fournir des renseignements qualitatifs sur le processus de l'abandon des études, Statistique Canada a réuni, sur toute l'étendue du pays, 38 groupes d'entretien en profondeur : il s'agissait entre autres de décrocheurs, d'étudiants, d'enseignants et d'autorités en éducation. On obtiendra le rapport pertinent, «Recherche qualitative sur les décrocheurs», en s'adressant à Doug Higgins, chef, Section des projections et des analyses, Division de l'éducation, de la culture et du tourisme.

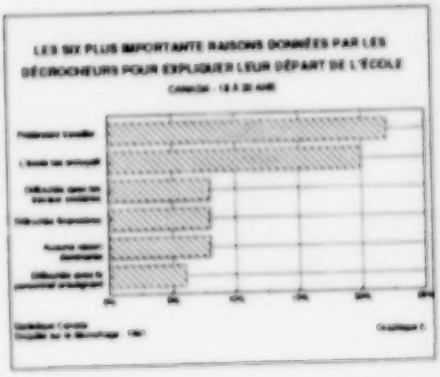
[2] Pour une plus ample description de la méthode utilisée, voir les Notes de la dernière page du présent document.

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Pourquoi les étudiants cessent-ils de fréquenter l'école?



Presque trois sur dix, garçons ou filles, parmi ceux et celles qui ont cessé de fréquenter l'école à un moment donné, donnaient comme raisons "l'ennui". Cependant, les raisons données par les garçons et filles étaient considérablement différentes. Dans l'ensemble, le même nombre d'étudiants indiquaient qu'ils "préféraient travailler qu'aller à l'école"; cette raison était notée en premier lieu chez les garçons avec (33.8% comparé à 16.2%). "Devaient travailler / raisons financières" (15.4%) et les "difficultés avec le personnel enseignant" (11.1%) étaient marquées chez les garçons tandis que les filles mentionnaient plus souvent les "difficultés à la maison" (11.9%) et la "grossesse/mariage" (9.4%). [Voir le tableau 1 et le graphique 1].



Lorsqu'on a demandé aux répondants de citer la raison la plus importante pour laquelle ils avaient cessé de fréquenter l'école, un peu plus d'un sur cinq ont déclaré qu'ils «préféraient travailler qu'aller à l'école» et presque le même nombre faisait état de «l'ennui». Les «difficultés avec les travaux scolaires» et les «raisons financières» semblaient avoir sensiblement moins d'importance, chacune de ces deux raisons étant alléguée par 8% des jeunes; les «difficultés avec le personnel enseignant» (6,4%) se situaient immédiatement après la catégorie «Aucune raison principale». [Tableau 2, graphique 2].

Les différences entre les deux sexes étaient plus marquées par rapport à la raison la plus importante; les filles mentionnaient plus souvent les «difficultés avec les travaux scolaires» (12,5%) et la «grossesse/mariage» (9 %). La préférence pour le travail dominait les raisons données par les garçons, dont presque un peu plus d'un quart la citaient comme raison la plus importante de leur départ de l'école tandis que chez les filles seulement une sur dix la citaient comme raison la plus importante de leur départ de l'école.

Tableau 1.

LES SIX RAISONS LES PLUS FRÉQUEMMENT MENTIONNÉES PAR LES ÉTUDIANTS À QUI IL EST ARRIVÉ DE CESSER DE FRÉQUENTER L'ÉCOLE (18 À 20 ANS)

Raisons	Garçons (%)	C.V. (1)	Filles (%)	C.V.	Les deux sexes (%)	C.V.
Ennui	30.6	6.6	31.0	8.3	30.7	5.2
Autres raisons	26.8	7.3	36.4	7.1	30.6	5.1
Préféraient travailler qu'aller à l'école	33.8	6.2	16.2	12.9	26.9	5.8
Difficultés avec les travaux scolaires	13.7	11.2	16.8	12.3	14.9	8.3
Devaient travailler / raisons financières	15.4	10.8	..	..	11.8	9.6
Difficultés avec le personnel enseignant	11.1	12.3	..	..	9.8	10.1
Difficultés à la maison	..	..	11.9	15.7	..	..
Grossesse/mariage	..	..	9.4	14.3	..	..

(1) Coefficient de variation

Tableau 2

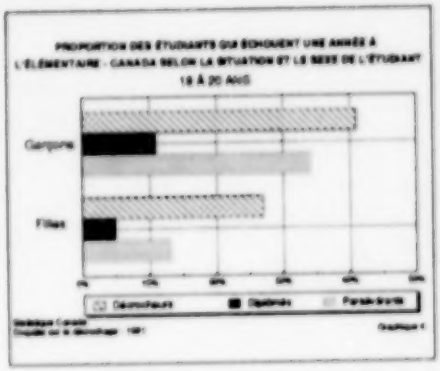
RÉPARTITION DE LA RAISON LA PLUS IMPORTANTE QUE DONNENT LES DÉCROCHEURS POUR LEUR DÉPART DE L'ÉCOLE; LES CINQ PRINCIPALES RAISONS DONNÉES D'APRÈS LE SEXE CANADA - 18 À 20 ANS

Raisons	Garçons (%)	C.V.	Filles (%)	C.V.	Répartition globale (%)	C.V.
Préféraient travailler qu'aller à l'école	28.3	8.0	10.4*	18.2	21.5	7.5
Ennui	19.2	10.0	21.9	11.9	20.2	7.7
Difficultés avec les travaux scolaires	..	..	12.5*	16.6	8.0	12.9
Devaient travailler / raisons financières	9.2	16.3	..	..	8.0	13.4
Aucune raison dominante	7.0*	18.4	9.1*	20.8	7.8	13.8
Difficultés avec le personnel enseignant	7.9*	17.1	..	..	6.4	14.6
Grossesse/Mariage	..	..	9.0	15.9	..	..

Les résultats scolaires ont-ils une incidence sur le taux d'abandon des études?

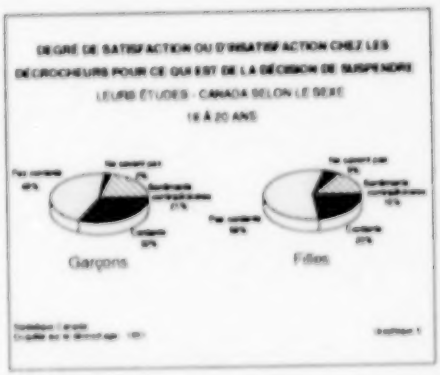
À tous les jeunes répondants -- diplômés, étudiants et décrocheurs -- on a demandé d'estimer et d'indiquer la moyenne de leurs résultats à l'école secondaire. Les données fournies par ces trois catégories de jeunes figurent au graphique 3 et montrent effectivement que les diplômés et les persévérants obtiennent de meilleurs résultats. Cependant, cette répartition indique que plusieurs de ceux qui ont quitté l'école sans obtenir de diplôme ou de certificat ne faisaient pas état d'échecs scolaires. Plus de 30% de ces décrocheurs citaient des moyennes de A ou de B, alors qu'un peu plus de 10% faisaient état de D ou de F. Ceci correspond assez bien au fait que 8% seulement ont mentionné que «des difficultés avec les travaux scolaires» constituaient la raison la plus importante de leur départ.

L'échec scolaire précoce a-t-il une incidence sur le taux d'abandon des études?



Même si peu d'étudiants font état d'un rapport entre leurs difficultés actuelles en matière de travaux scolaires et l'abandon des études, on a demandé aux répondants d'indiquer s'ils avaient jamais échoué une année de l'élémentaire. La répartition des réponses, au graphique 4, permet de supposer qu'il existe peut-être un rapport entre l'échec précoce et l'abandon des études, et que cela justifie de nouvelles recherches. Tant pour les garçons que pour les filles, le taux des échecs précoces au niveau élémentaire est plus élevé dans le cas de ceux qui ont décroché plus tard du niveau secondaire.

Les décrocheurs sont-ils contents de leur décision?



Aux répondants qui déclaraient avoir cessé de fréquenter l'école, on a demandé s'ils étaient satisfaits de leur décision. Environ un garçon sur trois et une fille sur quatre ont déclaré qu'ils étaient contents d'avoir quitté l'école (voir le graphique 5). En revanche, pour les deux sexes, environ un jeune sur deux déclarait qu'il n'était pas content d'avoir quitté l'école avant d'avoir terminé ses études.

Les décrocheurs trouvent-ils un emploi?

Comment les choses se passent-elles, pour les décrocheurs, sur le marché du travail? Les résultats de l'enquête indiquent qu'entre 18 et 20 ans, à peu près le même pourcentage de diplômés et de décrocheurs ont trouvé des emplois, soit 60% des diplômés et 57,3% des décrocheurs (voir le tableau 3). Cependant, ce coup d'oeil sur la réalité actuelle comporte certaines indications que la situation pourrait se modifier considérablement dans l'avenir. Presque 22% des diplômés sont toujours étudiants et seulement 7% sont sans emploi. Chez les décrocheurs, plus de 20% sont sans emploi, soit qu'ils cherchent du travail (10,7%) ou non (10,6%). Ceux qui font partie de cette dernière catégorie sont souvent des «travailleurs découragés», qui ont connu plusieurs échecs dans la recherche et la conservation d'un emploi. La situation des filles qui suspendent leurs études est particulièrement sévère: seulement 47% travaillent et 35% sont sans emploi.

Tableau 3

RÉPARTITION DES DIPLÔMÉS ET DES DÉCROCHEURS CANADA - D'APRÈS LEUR SITUATION SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL ET LE SEXE 18 À 20 ANS

Situation et sexe	Pourcentage estimé des garçons	C.V.	Pourcentage estimé des filles	C.V.	Pourcentage global estimé	C.V.
Diplômés						
Travaillent	60.6	2.1	59.4	1.9	60.0	1.4
Étudiants	21.2	5.4	22.4	4.7	21.8	3.6
Attendent d'être rappelés à leur emploi	12.2	7.7	10.2	8.1	11.1	5.6
À la recherche d'un emploi	4.8	13.0	5.1	11.6	5.0	8.7
Ne cherchent pas d'emploi	1.3**	26.5	2.9	15.5	2.1	13.5
Décrocheurs						
Travaillent	63.7	3.7	47.0	6.5	57.3	3.3
Étudiants	2.6**	27.2	5.1**	25.7	3.5*	18.7
Attendent d'être rappelés à leur emploi	20.7	9.7	12.9	15.7	17.7	8.3
À la recherche d'un emploi	9.7	14.9	12.5	16.1	10.7	11.0
Ne cherchent pas d'emploi	3.3**	27.0	22.5	11.2	10.6	10.9

Les décrocheurs retournent-ils aux études?

Presque la moitié de ceux qui déclaraient avoir cessé, à un moment donné, de fréquenter l'école, déclaraient aussi qu'ils y étaient retournés (voir le tableau 4). On peut voir là soit l'abandon des études comme processus plutôt qu'événement isolé, soit un retour aux études en vue d'obtenir un diplôme. Un peu plus de 5% de ceux qui déclaraient avoir obtenu un diplôme ou poursuivre leurs études indiquaient qu'à un moment donné ils avaient quitté l'école et qu'ils y étaient retournés (voir le tableau 5).

Tableau 4

TAUX DES RETOURS AUX ÉTUDES CHEZ CEUX À QUI IL EST ARRIVÉ DE LES SUSPENDRE
CANADA - TAUX RÉPARTIS D'APRÈS L'ÂGE ET LE SEXE

Âge et sexe	Pourcentage estimé des retours - garçons	C.V.	Pourcentage estimé des retours - filles	C.V.	Pourcentage globale estimé des retours	C.V.
18 ans	45.5	9.1	53.3	9.3	48.6	6.5
19 ans	41.8	8.6	44.2	9.6	42.8	6.4
20 ans	50.5	7.2	45.6	10.5	48.6	6.0
18 à 20 ans	46.3	4.8	47.3	5.7	46.7	3.7

Tableau 5

TAUX DES RETOURS AUX ÉTUDES POUR LES DIPLÔMÉS ET LES PERSÉVÉRANTS
CANADA - D'APRÈS LE SEXE
18 À 20 ANS

Sexe	Pourcentage estimé des retours - diplômés	C.V.	Pourcentage estimé des retours - persévérants	C.V.	Pourcentage global estimé des retours	C.V.
Garçons	3.0*	18.5	14.3	12.0	6.2	10.2
Filles	3.4*	16.9	9.6	15.7	4.8	11.6
Total	3.2	12.5	12.1	9.6	5.5	7.7

À quelle proportion des jeunes est-il arrivé de suspendre leurs études?

Des estimations basées sur les déclarations de jeunes qui étaient âgés de 20 ans en avril 1991 indiquent que presque 24% des étudiants de cette catégorie avaient, à un moment donné, suspendu leurs études (voir le tableau 6).

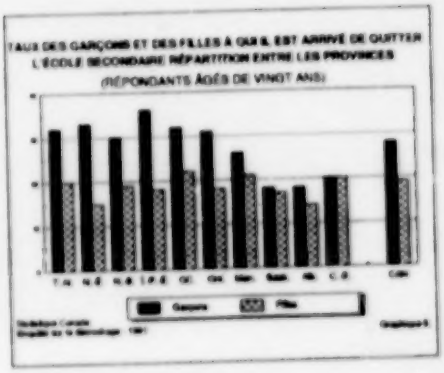
Tableau 6

TAUX DES RÉPONDANTS DE VINGT ANS À QUI IL EST ARRIVÉ DE QUITTER L'ÉCOLE SECONDAIRE RÉPARTITION D'APRÈS LE SEXE ET ENTRE LES PROVINCES TAUX POUR L'ENSEMBLE DU CANADA

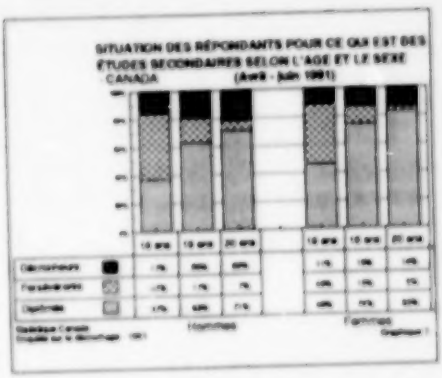
Province	Pourcentage estimé des garçons	C.V.	Pourcentage estimé des filles	C.V.	Pourcentage global estimé	C.V.
T.-N.	31.6	8.3	19.7	12.7	25.9	7.1
	36.0	7.0	18.0	11.7	26.8	6.2
N.-É.	33.0	8.4	15.3•	16.7	25.0	7.7
N.-B.	29.9	9.7	19.1	15.0	24.7	8.3
QC.	32.1	10.3	22.4	14.2	27.3	8.4
Ont.	30.9	9.7	17.8•	16.7	24.7	8.6
Man.	26.1	11.0	20.5	14.3	23.5	8.8
Sask.	17.8	16.0	16.6•	17.2	17.2	11.7
Alb.	17.7•	16.9	14.4•	19.7	16.2	12.8
C.-B.	20.3	15.1	19.5•	16.6	20.0	11.1
Canada	28.0	5.2	18.9	7.6	23.7	4.3

Les données réparties entre les provinces sont basées sur les déclarations des répondants concernant la dernière école qu'ils ont fréquentée. Selon cette estimation, le Québec présente le taux de départs le plus élevé (27,3%), l'Alberta et la Saskatchewan les taux les plus faibles (16,2% et 17,2% respectivement).

La différence entre le taux des départs des garçons et celui des filles est notable pour le Canada pris dans son ensemble: 28% pour les garçons et moins de 19% pour les filles. Cependant, cette répartition n'est pas la même d'une province à l'autre. On relève la différence la plus prononcée dans les provinces de l'Atlantique, où les taux des départs de l'école étaient de 10 à 18 points de pourcentage plus élevés pour les garçons que pour les filles, et la moins marquée dans les provinces de l'Ouest, où l'écart maximum n'atteignait pas 6 points de pourcentage (voir le graphique 6).



La différence selon les sexes est clairement discernable lorsqu'on compare les taux des départs, d'obtention de diplômes et de poursuite des études à tous les âges (de 18 à 20 ans), pour le Canada pris dans son ensemble. En général, les filles obtiennent leurs diplômes plus tôt et à un taux plus élevé que les garçons. En fait, la proportion de décrocheurs chez les garçons semble continuer à croître d'environ un point de pourcentage par année de plus que chez les filles (voir le graphique 7).



NOTES SUR LA MÉTHODE UTILISÉE

On a collecté les données entre avril et juin 1991 en se servant d'un système d'interview téléphonique assistée par ordinateur (ITAO); les répondants étaient une cohorte de jeunes âgés de 18 à 20 ans qu'on a ensuite répartis en trois groupes: diplômés (du niveau secondaire), persévérants (actuellement à l'école secondaire) et décrocheurs (non inscrits à l'école secondaire et n'ayant pas terminé les études secondaires).

La base de sondage utilisée pour l'enquête était le fichier des allocations familiales. L'échantillon était extrait de cette liste, comparé aux listes téléphoniques et ensuite utilisé pour joindre les répondants éventuels par l'entremise de leurs parents. On s'est servi d'autres méthodes, soit pour trouver les parents lorsque le rapprochement entre les listes restait infructueux, soit dans les cas où les parents étaient dans l'impossibilité de fournir des renseignements susceptibles de nous aider à trouver leur enfant. On s'est servi d'un plan d'échantillonnage stratifié, en effectuant la stratification au moyen des variables de l'âge et de la province de résidence, données fournies par le fichier. En outre, on a utilisé des variables indiquant l'annulation du versement des allocations avant le terme de dix-huit ans d'âge (par exemple, les cas où les parents ne subvenaient plus aux besoins de leur enfant, le mariage ou la possession d'un revenu par le jeune en question) pour stratifier davantage la masse des répondants afin de rendre plus probable la détermination du décrocheur.

Le taux de 23.7% de départs, calculé au moyen de l'Enquête sur le décrochage, correspond à la proportion de jeunes de 20 ans (en avril 1991) qui ont cessé de fréquenter l'école à un moment quelconque. Le taux est plus faible que celui de 30 à 33% - établi par Emploi et Immigration Canada comme pourcentage des décrocheurs. Ces derniers pourcentages dérivent des données administratives: on établit une relation entre le nombre de diplômés de la dernière année de l'école secondaire et le nombre d'étudiants en neuvième année (soit au début de l'année scolaire, trois ans auparavant). Ces données sont ajustées en tenant compte des taux de décès et de migration, et non pas pour d'autres facteurs.

Il existe des raisons de cette différence entre les deux estimations. Le taux des départs de 23,7%, établi par l'Enquête sur le décrochage, concerne une cohorte particulière de jeunes (ceux qui étaient âgés de 20 ans), à la différence de l'estimation de 30 à 33%, dérivée des données administratives. Des changements apportés au classement des étudiants qui reçoivent une formation spéciale ou qui ne sont pas notés, changements qui ont pour effet de les inclure ou de les exclure de l'effectif régulier, en particulier l'effectif de la 9e année, peuvent avoir une incidence sur l'ampleur du taux dérivé des données administratives. Les répondants de l'Enquête sur le décrochage ont déclaré, selon les cas, qu'ils poursuivaient leurs études, étaient diplômés ou avaient cessé de fréquenter l'école avant d'avoir obtenu un diplôme. L'estimation d'origine administrative considère toute personne qui n'a pas obtenu son diplôme de 12e année comme un décrocheur, alors que les répondants de l'Enquête sur le décrochage se considéraient peut-être comme diplômés s'ils avaient reçu un certificat après avoir réussi leur 10e année.

NOTE: • Une variabilité d'échantillonnage élevée est associée à cette estimation; on doit l'utiliser avec prudence.

NOTE: •• Une variabilité d'échantillonnage très élevée est associée à cette estimation; à utiliser avec une très grande prudence.

NOTE: (1) C.V. - Coefficient de variation.

L'écart entre les estimations provenant d'un échantillon et celles déduites d'un recensement complet mené dans les mêmes conditions est appelé l'erreur d'échantillonnage. On ne connaît pas généralement la valeur réelle de l'erreur d'échantillonnage, mais il est possible de l'estimer au moyen des données de l'échantillon. La variance d'échantillonnage est une estimation de l'importance de l'erreur de l'échantillonnage. On exprime souvent cette valeur à l'aide de l'écart-type (la racine carrée de la variance) ou du coefficient de variation.

Le coefficient de variation exprime le rapport entre l'écart-type et la moyenne. En général, cela veut dire que dans deux cas sur trois, l'erreur des estimations sera inférieure ou égale à la valeur du coefficient de variation. Par exemple, si le coefficient de variation est de 0.10 (ou 10%), l'écart-type représente 10% de la valeur moyenne de l'estimation. En conséquence, si l'estimation se situe en-deçà d'un écart-type de la véritable valeur moyenne (ce qui est le cas deux fois sur trois), l'erreur sera de 10% ou moins, c'est-à-dire qu'il y a soixante-sept chances sur cent que l'erreur se situe en-deçà de 10%.

NOTES

MAI 1992 — D9832